الدكتور
حسنى عبد البارى عصر
أستاذ تدريس اللغة العربية المساعد

تأمـــــلات
فى ظلال الموقف التربوى المصرى
(فصول فى النقد التربوى)

1999

المكتب العربى الحديث
الإسكندرية ت 4846489



فهــرس الكتــاب

توطئـــــة الكتـــــاب

" الحركة " من أهم العمليات الحيوية التى تسم الكائن الحى الإنسان . وللحركـة اتجاهات متعددة ، وأنواع أكثر تعددا ؛ فقد تكون الحركة يمينا ، ويسارا، وإلـى أعلى ، ألى أسفل ، وبين كل اتجاهين ـ وقد تكون منسوبه إلى النظام الشمسى ، فتكون شرقا وغربا ، وشمالا وجنوبا . وقد تكون فى مواقف القتال كرا وفكر ، وإقداما وإحجاما ، وتقهقرا ، وقد تكون قفزية ، وقد تكون نسبية .

وبعامة فالحركة يمكن النظر إليها فيزيقيا ، كما يمكن النظـر إليهـا مـن زاوية القدرات ، والعمليات النفسية ؛ لتكون الحركة نشـاطا داخليـا أولا يوجـب فعلا خارجيا . الحركة تكون فى القلب أولا ، وهى التى توجب نشـاط القـالب ، نشاطا نوعيا هو فى مجمله نشاط الكائن الإنسانى كله .

وأهم ما يميز الحركة أنها دوما نسبية ، لا مطلقه ؛ تقـاس بغيرهـا مـن الثوابت والمتحركات . والحركة فـى هـاجرة الشـمس مختلفـة كمـا ونوعـا عـن الحركة فى ظلال الأشجار ؛ ففـى الأولـى قلـق وهـروب ، وفـى الثانيـة بلهنيـة وتلذذ ، وقد تكون تأملا ، وهذا ما نقصده : الحركـة بوصفهـا تـأملا ذهنيـا ، أو نشاط ذهن ونفس ؛ وخصوصا عندما يكون التأمل مصبوبا علـى نظـام التربيـة فى بلادنا ؛ فى مصر .

والتربية ـ كالحياة ـ "موقف" ، وهذا الموقف هو ما يسم الفاعلية ويحـدد الكفاية . والموقف ليس فقط مكانا ، أو موضعـا ، وإنمـا هـى حصـاد الموضـع والمعرفة ، والرؤية والمسافة والقدرة . فى كل موقف افتراضات رئيسة ينطلق منها ويقوم عليها الفعل : عقلا وجسما . ولكل موقف غايات يبتغياها ، وأهداف يستهدفها .ونادرا ما تتطابق "المواقف" تماما ، وإن لم تخـل جميعهـا مـن أوجـه

شبه تقل أو تكثر ، وهذا ما تتماز به النظم التربوية ،أنها تسعى إلى غايات قد تكون واحدة اللفظ والمبنى ، لكنها مختلفة فى القدر والكيف والنوع .
ومن التربية ما هو غير رسمى ، ومنها ما هو رسمى . الأول ليس مبتغانا ها هنا. وإنما الثانى هو محط عنايتنا بدءا من المرحلة الابتدائية حتى ختام التعليم الجامعى على تعدد طرقاته ومسالكه ، واختلاف أنواعه .
نحاول فى هذا الكتاب أن نقف من وراء نظامنا التربوى ؛ لنرى ماذا يدور فيه من داخله من أفكار تنتشر فى أغشية هذا النظام ، وأنسجته ؛ لتحكم شكله ، ونوعه ، ومقداره ، وكل ذلك دوال على الدلالات التى يمثلها هذا النظام فى تنشئة الإنسان المصرى من خلال رحلة التربية الرسمية بدءا من السادسة حتى الثانية والعشرين من العمر .

وكما قلنا فلكل موقف تربوى - وهو بالضرورة موقف عقلى – ثوابته التى ينطلق منها ، ويقوم عليها ، ويستند ويسعى إليها ، فضلا عن أن لكل موقف ظروفه وشروطه ومتغيرات تحيط به ، وتؤثر فيه ، ويتأثر بها ؛ فلا مجال للعزلة ، وإلا فالضمور هو الحاصل ، ثم الإهمال والتردى فى متاهات النسيان والضياع .والمعضلة الكبرى فى التربية أنها ليست نظاما فى ذاتها ، وليست مغلقة على ذاتها ، ولا تقوم بذاتها ؛ هى من صنع غيرها من الأنظمة ، وهى بمثابة عملية رياضية؛ هى التكامل ، لا التفاضل . وأى نظام تربوى هو بمثابة الخط الدال على معامل الارتباط ؛ الذى هو أفضل أنواع الخطوط توسطا وتمثيلا لكافة الظواهر وحالاتها المراد الارتباط ، أو الربط بينها .

إن النظام التربوى ، وإن اعتمد على غيره من الأنظمة : السياسية ، والإقتصادية والإجتماعية ، وغيرها ؛ فلهذا النظام أساليبه فى تجاوز كل تلك الأنظمة ؛ باستحداث مناهج تربوية خاصة به ، هى أكبر من مجموع الحالات الداخلة فى تكوين النظام التربوى ذاته .

فى النظام التربوى شبكات غير متناهية من العروق والأوعية يجب الوعى بها فى تنشئة الإنسان تنشئة رسمية ، من دون بتره عن جذوره ومن دون إبقائه دوما لصيق هذه الجذور ، ومن دون مغادرة محسوبة مطورة شكلا وكيفا .
النظام التربوى مراعى فيه الزمن : ماضيا ، وحاضرا ، ومستقبلا . ومراعى فيه "الجذور" و"الثغور" ، و"السوق" و"الجذوع" ، ومراعى فيه "المسافات البينية" ، و"العديسات" . ومراعى فيه (الأنا) و (الآخر) . و"السماء" و"الأرض" . وكل ذلك مما يؤثر حتما من "نوع" الإنسان ؛ فى جوهره ، وحتى فى شكله . فى كل "موقف" لابد من "وصف" . ولابد من تجاوز الشكل إلى الجوهر الذى هو الباطن ، ويفحص الباطن ، ثم يعاد النظر فى الاتساق بين حقيقة الباطن ، وواقع الظاهر ؛ وذلك هو التأمل ، والتدبر ، ليكون الظاهر خاضعا للتأويل التربوى .

فى التربية لايمكننا الاعتداد "بالتفسير" وإنما نعول دوما على "التأويل" ؛ ونحن مختلفون فى التأويل ، ومحال أن نلم تماما بالتفسير . مختلفون فى التأويل ؛ لاختلافنا فى الأسلحة ، وفى الوعى ، وفى العمق ، وفى الموضع ، وفى المنظور ؛ فضلا عن غموض ظاهرة "الإنسان" وتأبيها الدائم على التفسير المطلق؛ حتى فى الطب البشرى ! فما بالنا "بالذهن" الإنسانى وما ينطوى عليه من عمليات :"التمييز" و"التفكير" و"العقل" !
لكننا نلاحظ أن منا من يحتم – فى التربية – "التفسير" ، ويفرضه ، ويضيق "بالتأويل" ، ويرفضه ، ويحاربه ، وهذا مجاف لطبيعة "الفعل" التربوى الذى هو فعل نسبى فى طبيعته ، وليس مطلقا ، ويتأبى على الثبات ، ويأنف من أى محاولة للتثبيت ؛ وإلا فهذا هو التصلب الذهنى .

وعادة ما يكون التصلب الذهن مقبولا تماما إذا كـان دفاعـا عـن ثوابـت ؛ بغيـة الإبقاء عليها حفاظا واطرادا . لكنه مقيت معيب إذا كان يسعى إلى تثبيـت مـالا يقبل التثبيت . قد تقبل الدفاع عن "الفيزياء" و"النحـو" بوصفهمـا نظـامى معرفـة ثابتين . لكننا محال أن نقبل التوحـد ، ومـن ثـم التوحيد ، علـى طريقـة واحدة لتدريس أحد هذين النظامين . التدريس فعـل نسـبى وليـس مطلقـا ، حتـى لـدى المعلم الواحد فهو لايدرس الموضوع نفسـه مرتيـن متتـاليتين بطريقـة واحـدة ؛ وذلك نقيض ما يحدث فى إعادة التجربة العلميـة معمليـا ، فهـى تعطـى النتـائج ذاتها كل مرة مادامت شروط التجربـة نفسـها وظروفهـا متوافـراة ، ومرعيـة ، وهذا نفسه مالايحدث فى فعل التدريس حتى مع توافر الشروط والظروف .

فيـم التصليـب إذن ؟ وقيـم تثبيت الممارسـات عنـد فئـــة مـــن الأفعـــال والأعمـال مـن لـدن فئـة مـن الكبـار فـى التربيـة ، وغيرهـا مـن ألـوان النشـاط الإنسانى النسبى لا المطلق ؟وكيف يكون التصلب الذهى فى عالم يموج بعضـه فى بعض بمعرفة لاتستقر على حال ، لا شكلا ، ولا كمـا ، ولا كيفـا ؟ إن فـى النظام التربوى المصرى ممارسات ثابتة باقية لم يعد لهـا معنـى ، ولا مـبرر ؛ سوى أن من أرسوها مايزالون فى بؤرة الضوء ، وفـى محـط الانتبـاه ، وهـم فـى قمـة الهـرم التـى لاتقبـل مزاحمـة ، ولا تتسـع إلا للقلـة والصفـوة ؛ خلافـا لاتساع القاعدة ، وكثرة الأفراد والرعايا .

فى عالم اليوم ، وفى عالمنا التربوى أمواج من "المعنى" تزاحمها شـلالات مـن "اللامعنى" . ويكـاد يكـون الهـزال الـذى أصـاب الحصـاد الـتربوى راجعـا إلـى شلالات "اللامعنى" وإلى نقص ذريع فى القدرة على "التأمل" التربوى .

إننا نسعى فى هـذا الكتـاب إلـى تـأمل "موقفنـا الـتربوى المصـرى" فـى جوانبـه النسبية، والمطلقة ، وفى موضعه من الاتجاهات العالمية المحيطة بنـا ؛ حتـى نضع أيدينا على "المعنى" و "اللامعنى " فنحارب هذا ، ونتشبث بـذاك ؛ فيكـون لمنتوجات نظامنا التربوى قيمة وقدر وموقع فى عالمنا المعاصر.

وأى نظام تربوى فى عالمنا المعاصر ليس سوى أمور ثلاثة ، أو أربعة مفادها: تدبر الجذور ، وتدبير الحاضر ، وضبط حصاده وقيمته فى التقدم نحو المستقبل ، ثم مراجعة الحصاد ذاته ؛ لإعادة الضبط وهكذا . وعليه فالنظام التربوى فى أى مكان ليس مطلقا ، وإنما هو نتاج نسبى لذهن إنسانى هو بالضرورة نسبى ، ومن هنا يكون التطوير والتغيير ، ويكون الحرص على التوازن من أهم آليات النظم التربوية . ومادامت النسبية هى المنطق الأساس فى النظام التربوى فلماذا لايكون التأمل فى الموقف التربوى ؛ لعل فى التأمل منفذا إلى جديد ، أو لعل فيه تنبيها إلى خطل وفساد ، أو تجاوز ، ولعل فى التأمل فكرة تلهم شباب الباحثين التربويين لمداومة التطوير التربوى المصرى لتحسين تنشئة الإنسان المصرى الذى من دونه لاتكون مصر ، ولا تكون التربية المصرية .

يقوم هذا الكتاب فى كل فصوله على أساس "مثير" تربوى يدفع إلى رصد حدث تربوى ما ، ثم نتغلغل فيه باحثين عن دفائنه ، ثم نعود من هذا الغموض إلى فكرة نطفو بها على سطح المقال ، أو فى ختام الفصل الواحد .
ولم نعمد فى هذا الكتاب إلى سمة التوثيق العلمى المعهود ، وإنما اعتمدنا على مبدأ منطقى هو الاتساق الذى يحكم المقدمات ، ويرتب عليها النتائج المترتبة عليها ، واللازمة عنها من دون أن نتناقض ، قدر الطاقة .
ولقد يبدو من فصول هذا الكتاب أنها متناثرة فى ظاهرها ، لكنها فى الحقيقة مربوطة برباط هو واحد هو التأمل ، وكلها يسعى إلى تطوير نظامنا التربوى ، تطويرا نوعيا لايغادر جذورنا ، ولا يفقده الأرض التى يقف عليها ، ولا نتخلف عما حولنا من تيارات واتجاهات عالمية ؛ وكل ذلك عمل يسعى إلى رصد تجربتنا التربوية المصرية فى ماضيها وحاضرها ومستقبلها ، وعلى أساس ثوابتها ومتغيراتها ؛ لبلورة نظرية مصرية عربية فى التربية .

ويعبر هذا الكتاب فى فصوله كلها عن رؤية تربوية تسوده ، وقد نشرت أجزاء من هذه الرؤيا فى جريدة الأهرام المصرية فى عام 1997 .

والله نسأل أن يكون عملنا خالصا لوجهه الكريم ، وهو وحده يعلم أننا ما قصدنا منه نفعا ، ولا صيتا ، ولا شهرة بقدر ما قصدنا أن نقول قوله حق ، وشهادة حق، لا يراد منها ولا بها سوى الحق لله وللوطن وللتخصص . فهو حسبنا ونعم الوكيل .

المؤلف

د . حسنى عبدالبارى عصر

كفرالشيخ فى : مارس1988



الفصـــــــل الأول

آفات غربية فى منهج البحوث التربوية المصرية



الفصـــــــــل الأول

آفات غربية فى منهج البحوث التربوية المصرية

قد لا نختلف كثيرا إذا قلنا : إن النظام التربوى المصرى ، يعد مـن أهم النظـم التربويـة ريـادة فـى المنطقـة العربيـة ؛ بحكـم قدمـه التـاريخى ، وبحكـم إتسـاع الجامعات المصرية لاستقبال الباحثين العرب فى كليات التربية . ومن ثـم فهـذا النظام مسئول عن بعض عناصر الجودة ، كما أنه مسئول عن بعـض عنـاصر الرداءة ، فى الفكر التربوى .

ومن تلك السوءات التربوية ما جرى عليه الرواد التربويون العرب مـن "نقـل" تربوى عن الفكر التربوى الغربى وبخاصة نقل منهج البحوث التربوية . ومثـل هذا النقل يذكرنا بحركة النقل التى أجراها العرب فى زمن المأمون بن هـارون الرشيد . وقد انطلقت تلك الحركة من ضرورة معرفـة الاخـر ، واعتمـدت فـى تلك المعرفة على "الترجمـة" التـى اشـتهرت بهـا أسـرة "حنيـن" وأولاده مـن آل "قره" .

وكـان ذلـك الأخـر ذا تراثيـن : أحدهمـا عـام موضوعـى (ذهنـى) ، والأخر خاص ذاتى (إنسانى) ؛ وقد توفر النقله المترجمون علـى ترجمـة العـام الموضوعى من العلوم العقليـة ، ومنهـا ، وعلـى رأسـها "الفلسـفة" ، ولـم يؤثـر عنهم أن ترجموا الأدب الذاتى ، والشعور القومى اليونانى ، فلـم يـترجم الأدب اليونانى ، ولا الشعر اليونانى ، ولا المسرح اليونانى .

ومن أفضل ما قيل ؛ تفسيرا لذلـك المسـلك مـن الترجمـة ؛ أن "العلـوم" التى ترجمت قسم عقلية عامة شائعة بين الناس ، وهى من نوع فرض الكفاية ، أو تبدو كذلك ؛ فتسقط عـن المجمـوع إذا أداهـا قلـة منـه ؛ شـأنها – فـى الفكـر الإسلامى - شأن رد التحايا ، وصلاة الجنازة ، وصـلاة الاستسـقاء ؛ ومـن هنـا سوغ النقل العلمى العقلى ، والتكنولوجى عن غيرنا ، فليس فيـه مـا يقـدح فـى الذات (الأنا) ، مادام لايمس دينا ، ولا ثقافة مسا سالبا ، بـل إن للإنسـانية كلهـا نصيبا بطريقة ما فى ذلك التفوق المعاصر ، ولو فى بداياته الباكره .

ولا كذلك الحال فى الآداب ؛ فلم يترجم العرب أدب اليونـان ، انطلاقـا مـن أن للعرب هوية أدبية مستقرة كاملة ، وذاتا شعورية كاملة التبلور وخصوصـا فـى النص القرآنى الذى جاء وفق المسلك العربى فى القول والتعبير .

وإذا كان النقل (الموضوعى) يرقى الحياة ، وييسر سبلها ، فإن نقل "الذاتيات" قد يطمس "الأنوات" ويطمر الشعور الذاتى بالقومية والهوية الذاتية ؛ لما يحدث من تناحر فى القيم بين آداب (الأنا) وآداب "الأخرون" ، ومن ثم يشوه الشعور الذاتى بما عساه يحدث من هجران الأصول ، والجرى وراء **الفروع الأخرى .**

ولقد عادت ترجمات الآداب ليشتد عودها ؛ فضلا عن ترجمات العلوم ؛ فى القرن العشرين ، ومن قبله فى أخريات القرن التاسع عشر ، وبخاصة منذ نهضة محمد على فى مصر ، وما بعدها بما اشتهر فيها من رواد أمثال : "رفاعة" ، و"فرح أنطون" و " على مبارك" و "القبانى" ، و"طه حسين" و "المنفلوطى" ، و"عبدالرحمن بدوى " وكثيرون أخرون غيرهم .
ومنذ ذلك الحين والابتعاث إلى الغرب جار لايتوقف ، ولايتوقف معه النقل **"أدبيا" و "عمليا" و"فلسفيا" و "تربويا" وقد نفهم الدافع** ونلتمس **العذر** للرواد التربويين الأوائل ؛ وقد بهروا بالحركة التربوية الفرنسية والانجليزية فى القرن الماضى وبدايات القرن العشرين . وقد تفهم ذلك فى ضوء الوهدةالتى ... الشرق العربى ، وخلالها كانت اليقظة الغربية التى اسفرت عن تطور أمور كثيرة فى حياة الغرب العقلية ، وفيها استحدثت أمور كثيرة منها النظم التربوية وأساسها ـ عندهم ـ علم النفس ، والفلسفات الوضعية .

لكن الذى لانفهمه أن يظل ذلك النقل التربوى ساريا حتى هذه الأيام فى ختام القرن العشرين . وهذا النقل التربوى لايصعب رصد مظاهره جميعا ، لكن الأخطر فيه كله "نقل المنهج" ، فضلا عن "نقل التفاصيل" .

إن نقل المنهج وتفاصيله ليس عيبا إذا كنا فى بدايات التطوير التربوى ، لكنهما غاية فى العيب فى هذه الآونة من رحلتنا التربوية الطويلة مترامية الأطراف ، متعددة الأبعاد . وهما عيبان كل العيب ؛ لأن لنا خصوصيات تربوية لايستطيعها المنهج التربوى الغربى ، ومن هنا فلا نسوغ النقل التربوى عن الغرب ؛ لا فى المنهج ، ولا فى التفاصيل لأن النظام التربوى نظام خاص وليس نظاما عاما . وفيما يلى سنلقى الضوء على ما نسميه آفات غربية فى منهج البحوث التربوية العربية والمصرية .

الفصـــــــل الثـــانى

آفـــات منهـج البحــث التربـــوى



الفصـــــل الثـــانى

آفـــــات منهـــــج البحـــث التربـــــــوى

من الثوابت الذهنية التى يروج لها أن منهج البحث العلمى نتاج غربى محض ، لا دخل للعرب فيه ، ولا لغيرهم من الأجناس الأخرى ؛ التى تعد عاله على الغرب فى هذا المنهج ؛ وهذا قول خطأ فادح يجافى الحقيقة ، ويتنكر لفضل الأمم غير الغربية فى تطور منهج البحث العلمى الذى يستند إليه الغرب .

وتلك فرية ظالمة باطله معا ، لم تجد من يفندها ، ولا من يثبت لها فى الثقافة العربية ، من منطلق النص القرآنى ذاته ، ومن جمهور علمائنا الأوائل فى القرون الهجرية الباكرة التى عاشتها أوروبا والغرب فى فترة القرون الوسطى ، أو العصور الوسطى زمن تحكم الفكر الثيوقراطى فى الحياة الغربية الأولى .

ويقال ـ قياسا على ما مضى ـ : إننا عالة فى منهج البحث التربوى على الغرب بمثل ما إننا عليه عالة فى منهج البحث العلمى الفيزيقى . وقد أجدنى مؤيدا بتبعيتى للغرب فى أصالة المنهج العلمى الفيزيقى ، لكننى لا أؤيد

بالدرجة ذاتها تبعيتى التربوية للغرب فى منهج البحث التربوى ، وفى التفاصيل الواردة فى داخل هذا المنهج .ومما يدفعنى إلى تأكيد التبعية التربوية ، ذلك الكسل العقلى العربى الذى يطبق كل الإطباق على العقول التربوية العربية ؛ بحيث تستمرىء النقل استمراء لا مزيد عليه ، ولا موقف له ، بدلا من العناية والتركيز والمتابعة والحرص على اصطناع منحى عربى فى البحث التربوى العربى . وكذلك تلك السطوة البالغة للرواد التربويين بحيث لايغادرون ما اعتادوه ، ولا ما ألفوه ، فكرسوا بذلك تقاليد تربوية غربية بادت ، وامحت عند الغربيين ، وأصبحت فى متاحف تراثهم التربوى ، لكنها عندنا ثوابت شامخة ملعون من جانفها، منبوذ من غادرها ، وكافر من أصر على هجرانها ومغايرتها .

لقد فاتنا ، وفات روادنا التربويين أن الماء يأسن بالثبات والركود ، ويتجدد بالحركة والانتقال ، والماء نفسه يطيب إذا جرى ، والعيش يثرى ،ويرطب ويغنى فى النصب ، كما أن فى السفر عوضا عمن يفارقه المسافر . ولقد آمن روادنا ، واعتقدوا جزما ويقينا أن "الجمال" التربوى إنما هو فى "الثبات" و"التطابق" و"المحاكاة" التى مضى زمنها ، وولى من كثرة الشروح والاعتراضات على نظرية " أفلاطون" ؛ تلك المسئولة عن المحاكاة فى الفكر الفلسفى ، وفى الفكرالأدبى على النحو الذى كرسه "الرومان" بعد أن غلبوا اليونان على أمرهم ،وكما نقلت إلينا المحاكاة فى المذاهب الفلسفية ، وأساليب النقد الأدبىعلى أيدى مفكرينا الأوائل،وهذا عين ما فعله الرومانى "هوراس" .

وبهذه المحاكاة التربوية للأنموذج التربوى الغربى صنع روادنا آلافا من "عجول أبيس" التربوية ، وصوروها "تابوهات" ممنوعا المساس بها ، ومنكرة مغادرتها ، وهرطقة الاختلاف الأصيل معها . نعم إن روادنا نسوا ، أو لعلهم تناسوا ، أن فى الاختلاف التربوى جمالا تربويا يفوق جمال الاتفاق ،

وجمال المحاكاة . صارت "سنن" البحث التربوى عند روادنا "أصولا" لايسأل محتذوها عن علتها ؛ لأن مسلكه التربوى جاء على تلك الأصول ؛ فأوهمونا ـ خطلا ـ " أن ما جاء على أصله لايسأل عن علته" . والحق أن فى وسعنا "المغايرة" ، و"المغادرة" التربوية و"الاختلاف" التربوى مع منهج التربية الغربية ، ومن ثم مع روادنا التربويين الأوائل ؛ اختلافا لاينتقص من مسعاهم ، ولا من أقدارهم ، وإنما يضيف بصماتنا إلى جوار بصماتهم ، وفى الفكر متسع للجميع ، كما أن الاختلاف فى الرأى يجب ألا يفسد للود قضية ؛ لأنه الآن يفسد للود كل القضايا ؛ فمطلوب لنا "الاتباع" ، لا "الابتداع" . ولن تكون التربية فى يوم من الأيام "موضوعية" ؛ حتى وإن كانت مقاييسها غاية فى "الضبط" و"التكميم" و"الموضوعيةو"الثبات" و"الصدق" ؛ لن تكون موضوعية بالمعنى المستخدم فى العلوم الفيزيقية . بل إن أهم ما قصده بعض أهل التربية عندما رفضوا أن يكون فى التربية منهج "تجريبى" ، وإنما أرادوه ، ورأوه "شبه تجريبى" ؛ أن التربية وإن حفلت ببعض الموضوعيات فهى إلى الذات أقرب، ولهذا فهى من العلوم الإنسانية والاجتماعية . ومن هنا نقول بمصطلح جديد هو "موضوعية التربية" .

ونعنى بهذا المصطلح خصوص التربية ، لاشيوعها ، ولا عمومها . وكل ما نستطيعه وفق هذا المصطلح أن نحرص فى البحوث التربوية على الاتساق بين موضوع التربية وإجراءات فحصه ودراسته .

فلكل "موضوع" اتساقه الكائن بين مقدماته ونتائجه . ولكل نظام تربوى اتساقه بين مدخلاته ، وعملياته ، ومخرجاته ، والبيئة التى يجرى فيها ذلك النظام ؛ فكيف إذن يكون نقل المنهج ، ونقل إجراءات المعالجة ؟ . ونقل تصميم البحوث التربوية من فكر تربوى إلى فكر آخر ؟

ولقد تحولت البحوث التربوية إلى بحوث فى "الإجراءات" ، و"الخطوات" ، وبحوث فى "الأرقام" ، و"الكميات" . وهذا خطأ ؛ أن نكمم ما لايقبل التكميم ؛

وهو الظواهر التعليمية كلها . ومن الظواهر التعليمية ما يمكن أن يكمم شكله الظاهر ، لكن ما يحدث فى باطن الظاهرة التربوية أمر مايزال غامضا إلى حد كبير ، بعيدا عن متناول الأيدى ؛ لأنها مجريات تقع فى الذهن الإنسانى ، وبالدوافع ، والشعور والإحساس والميول ، والاتجاهات ، وعلى أساس من القيم التى هى منظومات نسبية لا مطلقة ، وهى متحكمة فى التعلم الإنسانى الذى مايزال التربويون يسعون جاهدين إلى تفسيره ، وهذا محال ، وإن كان يمكن تأويله . وكم من البحوث التربوية يفسر "التحصيل" وفقا لمتغير واحد ، مهملا بقية العوامل الداخلة فيه ، وعديدا من المتغيرات التى لاتمتد إليها أيدى الباحثين ، وعادة ما تكون النتائج لا فى صف "المجموعات الضابطة" ، وإنما فى صف "المجموعات التجريبية .

وكثيرا ما يحاول الباحثون "المكافأة" بين مجموعتى البحوث : ضابطة وتجريبية ، فى متغيرات كثيرة أبرزها "الذكاء" ؛ بأدوات قديمة بالية ، أساسها الفلسفى غير واضح ، ومختلف بشأنه وهو الذكاء نفسه الذى يعرفه علماء النفس على أنه "ماتقيسه اختبارات الذكاء" . ولم تعد فكرة الذكاء فى بحوث علم النفس مما يؤبه لها ؛ لأن بحوث علم النفس المعرفى حولت الأنظار إلى ما يسمى بـ "التفكير" من حيث إنه عمليات ومحتويات معا . ولا نجد بحثا تربويا واحدا معاصرا يكافىء مجموعاته وفقا لمراحل النمو العقلى ، ولا مراحل الحكم الخلقى ، ولا التفكير المنطقى ، ولا أنماط التعلم : المعتمد والمستقبل ، وإنما المكافأة دوما تكون فى الذكاء ، وفقا لمقاييس صممت فى ضوء الفكر النفسى السلوكى الذى رفض معظم مسائله علم النفس المعرفى الذى يراعى طبيعة الإنسان الداخلية أكثر من مراعاته سلوكه الظاهر الملاحظ .

ولقد كان للفكر السلوكى مثالبة الكثيرة التى نشبت فى التعليم والتدريس على نحو أصبحت فيه ممارسات ذلك الفكر من العتو بمكان ؛ بحيث أصبحت التربية فريسة الارتباط والاقتران والاشتراط ، وغيرها من قوانين التعلم وفقا

لقانون المثير والاستجابة ؛ حتى فى الذكاء الذى رآه السلوكيون وصلات عصبية بعددها يكون مستوى الذكاء ، وهذا العدد هو المنحى الكمى سلوكيا ، والعكس ذلك فى التحصيل، من دون التفات إلى ما وراء التحصيل من عمليات تحكم كيف التحصيل ، ونوعه وعمقه .

مأزق المشكلة فى البحوث التربوية :

مسألة "المشكلة" من المسائل الجوهرية فى أى بحث تربوى ، وهى الأساس الذى يقوم عليه البحث كله . وفى حين لاتحتاج المشكلة فى البحوث الفيزيقية إلى كثير من المقدمات النظرية ؛ إذ يكفى ذكر عبارة تلك المشكلة فى عنوان ، أو معادلة أو علاقة ، أو حتى فرض يراد التحقق منه تجريبا ؛ فإن المشكلة فى البحوث التربوية لابد من تتبع بداياتها كما لو كنا نتبع رحلة موجه جاءت من أقصى أعماق المحيط ؛ حتى تتكسر على شاطىء البحث التربوى .

وفى هذه الرحلة النظرية يكون الجدل ، ويكون الاتفاق والاختلاف ، ويكون تضخم البحوث التربوية فى مستوى : الماجستير والدكتوراه . فبمقدار المتاح من المعرفة السابقة يكون حجم الإطار النظرى السابق على المشكلة تأصيلا لها . وعادة ما يشير المناقشون إلى ضرورة اختزال الأطر النظرية إذا كانت ضخمة . وكذلك ينوهون بضحالة الإطار النظرى إذا كان صغيرا حجمه. وليس معلوما تلك الحدود المقبولة للأطر النظرية حتى يمكن إنجازها والوفاء بها من أقرب طريق ، ثم نتفرغ لما هو أهم من ذلك الجدل النظرى العقيم .

على أن للمشكلة فى العلوم الفيزيقية شأنا أخر ، حيث ليست فى حاجة إلى مثل ذلك اللف والدوران والاحتيال الذى يسود بحوث التربية فى تأصيل مشكلاتها . فى العلوم الفيزيقية إيجاز راجع إلى طبيعة المادة المدروسة ومن

ثم فالجدل فى نتائجها وتفسيرها تفسيرا علميا ، وهذا هو مكمن الخطر فى نتائج البحوث التربوية التى يمتلىء تفسيرها بمصادرات ، وتكهنات ، وحذر وتقليل ، وقد ، ولعل ، وربما . ولا يستطاع إعادة التجارب التربوية الأولى ذاتها مع بقاء المتغيرات ثابتة ثباتها فى المره الأولى ، وهو أمر ممكن كل الإمكان فى البحوث الفيزيقية ؛ لاعتبارات كثيره يدركها التربويون ولا فائدة من إعادة القول فيها ، ولا عنها ، هاهنا .

وكذلك ففى العلوم الفيزيقية يمكن على سبيل القطع والجزم ، وبنسب أخطاء غاية فى الصغر والدقة ؛ عزل العوامل ، والمتغيرات غير المرغوب فيها فى التفاعل ؛ حتى لو أمكن "تخليق" متغيرات تخليقا كيميائيا صرفا لبحث طبيعة تفاعلاتها وفقا لتركيبها فى هيكلها الكيميائى المحض ، وبذلك يمكن رصد التفاعلات ، ووصفها كما لو كانت فى مرآه ظاهرها هو باطنها ، وهذا أمر غير مستطاع على النحو البالغ فى التدقيق ؛ لأن شكل الظواهر التربوية عادة لاينبىء عن عمقها ، فضلا عن أن إعادة الحصول على الشكل الواحد أكثر من مرة ، يعد ضربا من المحال ؛ فكثير من العوامل الداخلة فى إحداث الفهم وعملياته ، مجهول بالنسبة إلينا نحن التربويين ، وكل تفسيراتنا ليست سوى محاولات من التطبيق النظرى "المعتمد على الإحصاء الناقص" ، وهذا نقيض ما فى الفيزيقيات والرياضيات من الإحصاء التام ، أو الكامل .

وعليه تنشأ مسألة "تلوث النتائج" ، وهى فى بحوث التربوية ، أكثر ورودا منها فى بحوث الفيزيقيات ، وهى ناشئة عن قلة الضبط والعزل وتمامه ، فضلا عن غياب الفهم التام لما يحدث فى الذهن الإنسانى ، وفى المخ داخل الدماغ البشرى .غاية الأمر إن المشكلة الفيزيقية "فروض" ، فى حين أن المشكلة التربوية "افتراضات" ، وهذا هو الفارق بين النسق البحثى الفيزيقى ، والنسق البحثى التربوى ؛ وعليه يكون الصدق فى البحوث الفيزيقية صدقا

راقعيا إلى درجة قد تكون مطلقة ،وهـو فـى البحـوث التربويـة صـدق صـورى شكلى يعتمد على الاتساق بين المقدمـات والنتـائج وفقـا لقوانيـن الفكـر : قـانون الهوية ، وعدم التناقض ، وقانون الثـالث المرفـوع ؛ ولـو خـالف هـذا الاتسـاق الواقع .

ومسألة اختلاط الفروض بالافتراضات فـى المشـكلات التربويـة ، هـى بدورها مما يسهم فى تلوث النتائج التربوية ، وخطر الأطر النظرية ؛ حيث إن الفروض توجب الحسم والقطع والجزم يمنة أو يسرة بلا توسط ، فـى حيـن أن الافتراضات توجب الحذر والحيطة ، وتقف دون التعميم الكامل كما هو الحـال فى نتائج البحوث الفيزيقية .

وليس مقبولا أبـدا أن يصـل بحـث تربـوى إلـى درجـة ثقـة فـى نتائجـة تعادل درجات الثقة فى البحوث الفيزيقية ، ولو حدث لعيـب علـى البـاحث مثـل هذه الثقة المحالة فى البحوث الإنسانية والاجتماعيـة ؛ ومنهـا بحـوث التربيـة ؛ ولعل أهم الأسباب لذلك كـامن فـى أن هـذه البحـوث الأخـيرة إنمـا هـى أنسـاق ذهنية تقوم على "افتراضات" ؛ لاسـبيل إلـى صحتهـا إلا بالتسـليم بهـا مـن دون سعى إلى تجريبها كما هو الحـال فـى أنسـاق العلـوم الفيزيقيـة التـى تقـوم علـى "فروض" يمكن ، بل يجب التحقق منهـا : صدقـا أو كذبـا ؛ صحـة ، أو بطلانـا من طريق التجريب وحده ، بما فيه من استقصاء يستند على "القياس " .

إن أضعف ما فى بحوث التربية ؛ ذلـك الإطـار النظـرى السـابق علـى المشكلة ؛ حيث يسلك فيه الباحثون مسلكا واحدا يكاد يكون نمطا لايتغير ؛ هـو استقصاء الأطر النظرية "الأدبيات" السابقة على فكرة البحـث المـراد إجـراؤه ؛ ليوثـق مشـكلته ، وليجـد لهـا "المشـروعية"، أو مـا يقـال لهـا :القابليـة للبحثResearchability وهذا هو المسلك النظرى واقع الأمر ، ففكرة البحـث

تأتى ابتداء ، ثم يشرع الباحثون فى البحث عما يبرز تلك الفكرة ؛ وهذا المسلك مغاير لما يحدث فى العلوم الفيزيقية التى هى علـى نوعيـن : بحـوث أساسية ، وبحوث تطبيقية ؛ ففى الأولى سعى نحو علاقات ذهنية متصورة ، أو مفترضة ؛ بغرض ارتياد أراض عقلية جديدة ذهنيا ؛ بغـرض إرسـاء الأنمـوذج الذهنـى لها ؛ بغض النظر عن تطبيقات تلـك النمـاذج . وعـادة مـا تكـون تلـك البحـوث الأساسية مصحوبة بتجريب معملى ضيق حذر متكتم أمره ، مغلق سره ؛ حتـى يعلن عنهـا : قبـولا ، أو رفضـا ، وبعدهـا تظهـر البحـوث التطبيقيـة علـى تلـك البحوث الأساس إن تثبت باحثوها من نماذجها . أو يغلق هذا المجال ؛ ويبحـث عن مجالات ذهنية أخرى .

وأما البحوث التطبيقية فتنشأ عن خلل مادى ملموس ظاهر للعيان ، ولا سبيل إلى إنكـاره مثـل : أمـراض البشـر ، وأمـراض النبـات والحيـوان ، وقلـة المحاصيل : عددا ونوعا . أو تلوث البيئة ، أو غيرها ، وهنا فلا مجال للبحـث فـى الأدبيـات ؛ لأن المشـكلة ظـاهرة رأى العيـن ؛ والمعـول هنـا يكـون علـى وصفها ، وبعرض تركيبها الفيزيقى والكيميائى والحيوى ، وطبيعة الوسط الذى تحدث فيه تلك الظاهرة ، وحصر كافة النتائج ، وفرض مجموعة من الأسـباب (الفروض) هى التى يدور عليها التجريب ؛ بغرض التحقق العملـى مـن العليـة بين النتيجة وغيرها من الأسباب المحتملة ؛ حتـى يكـون القانون الـذى يحكـم الظاهرة : وجودا ، أو وسطا بين هذا وذاك مع القدرة الكاملة، أو شـبه الكاملـة على عزل كل ما يمكن ، وما يراد عزله فى التجريـب . ولا كذلـك الأمـر فـى بحوث التربية التى هى ـ كما قلنا ـ افتراضـات عن ظواهر غير مثبـور غورهـا ثبرا كاملا تاما ، وكل ما يحدث أن يلتف الباحث التربوى حول المشكلة ، ولكن يظـل علـى مبعـدة مـن فحواهـا وجوهرهـا ؛ لأن جوهرهـا هـو الإنسـان : ذلـك الصنـدوق المغلـق ، المحـال هتكـه خلقيـا ، فضـلا عـن أنـه محـال هتكـه بنيانـا وتشريحا فى البحوث التربوية ؛ وإلا فالهتك هنا يكون للمخ ، وما يرتبط به من

عمليات تدور فيه : العقل ، والتفكير والتميـيز والإدراك وغيرهـا مـن الأسـرار التى مازلنا نجهلها تماما .

وهكذا نصل إلـى اسـتنتاج نـراه مهمـا ؛ مفـاده أن المشـكلة فـى العلـوم الفيزيقيـة : توصـف مـن بعـد أن تـحـدد ؛ أى أن التحديـد أول . أمـا فـى العلـوم التربوية ؛ فإن التحديد صعب ؛ لذا يعول التربويون على الوصف المدقق فيه ؛ أمـلا أن يقـوم مقـام التحديـد ، وهـو مطلـوب ، ولكنـه عزيـز ؛ إذ كيـف تحــدد ظواهر الذهن الإنسانى .

ووثيق الصلة بمشـكلة الدراسـة فـى البحـوث التربويـة ؛ مجموعـة مـن الزخرفات المعهودة مثل : حدود الدراسة ، ومصطلحات الدراسة ، وإجـراءات الدارسة ، وأهداف الدراسة ، وأهمية الدراسة ، وغيرها مما هو محفوظ قلبـا ، تربويا ، مع أنه موضع شد وجذب واختلاف فلسفى كبـير لمـا يجـد حسـما بيـن التربويين ؛ وهذا سنعرض له فى حينه .

و ما سبق "زخرفـات" هـى إلـى "الأوهـام" أقـرب ، ويـراد تثبيتهـا والتمسك بها ؛ على أنها من "الأصول" التى يلعن من يهدمها ، أو يتجاوزها إلى غيرها ، أو يقلل أعدادها . هى زخرفات منثورة تجعل البحوث التربوية قطعا ، ومزقا لارابط بينها حقيقيا سوى القدرة على "التصنيـع" الـذى يجيـده الـتربويون كلهـم أجمعـون ، فـى حيـن أن النسـق النظـرى للبحـوث الـتربوى : فـرادى وجماعات باهت ، غير متراكم ، وهـو أضعـف مـا فـى البحـث تربـوى ، وفـى البحوث التربوية كلها ؛ لسببين : أننا لا نملك خارطات بحـوث تربويـة ، وأننـا لسـنا أصـحـاب نظريـة تربويـة كـبرى لهـا نسـق عـام ولـه فـروع لازمـة عنـه بالضرورة .

وكم من الجهود بذلت ، وتبذل ،ولاندرى إلى أى مدى ستبذل ، لكى نلفت أنظار صغار الباحثين التربويين إلى طبيعة المشكلة فى البحوث التربوية ؛ تلك التى دأبوا - حتى فى بحوث الترقى إلى " أستاذ مساعد" وإلى " أستاذ" ـ على جعلها فى صورة إستفهامات ، أسئلة منها الرئيس ، ولازم له الفرعى ؛ وهم بذلك غير واعين بالفروق بين أمرين اثنين مهمين هما : وصف المشكلة ومصادرة ، وتحديد المشكلة : آليته ، وفائدته . والمثير أن كبار التربويين يضيقون ذرعا بالتفصيل السابق على وصف المشكلة ، ويحتفون إحتفاء مهنيا بالإجراءات ؛ فى حين أن العناية بالمقدمات النظرية فى بحوث التربية هو الأهم والأخطر من الإجراءات .

إن هناك "وصفا" للمشكلة ، و"تحديدا" . وعدم الوعى بهما . ولا الحرص عليها معا يمثل أزمة فى العقل التربوى العربى ؛ هناك عجز باد عن وصف المشكلات . وهناك مبالغة زائدة فى تضخيم المعالجات ؛ الإجراءات . والأزمة التربوية الحق كامنة فى "وصف المشكلات" ، والفوران التربوى ماثل فى الإجراءات والمعالجات ؛ الأمر الذى يجعل بحوث التربية "صنعة" ، لا "فلسفة" . ولا نبالغ إذا قلنا : إن هناك عجزا عن "وصف" المشكلات فى مجمل بحوث التربية .

والوصف قراءة على مستويين ظاهر ، ومستوى باطن ، وكلا المستويين استنتاج من مقدمات سابقة توجب ذلك الوصف الذى هو مهارة ، بل هو قدره ، وكفاية . فى الوصف تتبع عقلى للظواهر البادية للمشكلة المستمدة من الأدبيات ، ومن البيئة. فهناك ظواهر مثل : التحصيل ، وإنخفاضه والفهم وانحداره ، والتمكن وقلته ، والاتجاهات ونموها ، والميول وشدتها ، والإكساب والاكتساب ، والتحسين وغيرها مما تعنى به التربية والتربويون . ومن هنا يكون التعريف بالمصطلحات مهم فى الوصف . وكذلك التفرقة بين المصطلحات ؛ بمعنى أن

العجز عن الفهم ، فضلا عن ضحالة التمكن من اللغة الأم الرسمية للبحوث التربوية هما المسئولان عن ضياع الوصف ، أو تبذله ، أو تسطحه .

إن الوعى باللغة العربية ، من حيث كونها نظام فكر ؛ وما فيها من طاقات للتعبير؛ أمر ينقص الباحثين التربويين ؛ حتى التربويين اللغويين والجميع لايعرف عن تلك اللغة إلا علامات الإعراب وبخاصة العلامات الأصلية ؛ لا الفرعية ، وهو يظهر جليا فى الأخطاء اللغوية ، فضلا عن أخطاء الكتابة ، التى يصر عليها مناقشو الأطروحات ؛ فى حين أن اللغة العربية أعمق من هذه الشكليات ؛ المسألة ليست فى العلامة ، وإنما المسألة أساسا فى الحكم الإعرابى الذى هو نتيجة للموقع الإعرابى ، وهذا بدوره مرتبط بالموضع من التركيب ، وصلة التركيب بالمعنى والدلالة .

إن نصيب التحليل اللغوى فى الدراسات العليا التربوية معدوم . ومكان فلسفة اللغة من تلك الدراسات العليا التربوية مطموس طمسا ، وبهذا يكرس الجهل بالوصف اللغوى لمشكلات البحوث التربوية ؛ وما فيه من ضرورة التمكن من نظام اللغة الذهنى ، وقوانينه ، وأساليب التركيب اللازم للوفاء بالمعانى المطلوبة ، أو المرادة. إن معظم الباحثين التربويين ، يفتقدون الحساسية الذهنية اللغوية ، فى وصف مشكلات أطروحاتهم ، وخصوصا مسألة الصياغة الذهنية اللغوية ، فى وصف مشكلات أطروحاتهم ، وخصوصا مسألة الصياغة والتركيب اللغوى فى نصوص الأطروحات التربوية ؛ وضرورة الحذر من الغموض ، ومن المبالغة ، ومن الادعاء ، ومن زيادة التعميم ، ومن اللفظية الزائدة ؛ وكل ذا عيوب تقدح فى الصنعة العلمية ، وتقلل درجتها .

إن المشكلة فى بحوث التربية مثل ورم فى أنسجة ، أو مثل تجمع دموى فى باطن التركيب البشرى . ويراد إخراج هذا الورم ، واستقطاع ذلك التجمع من دون تمزيق الأنسجة ، ومن دون هتك ، ومن دون تدمير . ولا شك أن هذا يحتاج إلى الوعى بمكان المشكلة ، وبأدوات استخلاصها بعد الأدبيات

السابقة عليها . والأدوات هنا هي اللغة ، ولا شيىء غيرهـا : وهـى الفهم عن نصوص الأدبيات ، ولا شيىء غيره .

وثم نوعان من المشكلات فى بحوث التربوية أولهما يوجد معظمه فى الأدبيـات السابقة ، والثانى يكون جديدا كل الجدة مخالفا لمألوف البحوث السابقة . وهذان النوعان مثيران جـدلا بيـن كبـار الـتربويين ، فقـد يـرون أن المشـكلة مكـرورة مبتذلة ، أو "احترقت بحثا" . وقد يرون شذوذا فى الجديـد يقفـون فـى مواجهتـه ويحرصـون ألا يكـون . والمخـرج مـن هذيـن الموقفيـن هـو الوصـف اللغـوى للمشـكلة ؛ بحيث يبدو فـى الوصـف تمامـا الجديـد مـن المشـكلات القديمـة ، والوضوح فى الأفكار المغايرة لمعهود البحوث السابقة . والأزمـة الكبرى هنـا هى أزمة مصطلح : قد يساء ضبطه ، أو لايستطاع ضبطه ، وفى الحالين هى أزمة التمكن من الوصف اللغوى من بعد التمكن من الموقف الذهنى للمشكلة .

أما تحديد المشكلات التربوية ، فله أساليب ، وله مصدر ، ولـه فوائـد ، فضـلا عن أن له علاقة وثقى بوصف المشكلات ذاتها .

ولكى تفهم علاقة التحديد بالوصف فيجب أن نفهم علاقـة "الأهـداف" "بالمحتوى" وعلاقتها بإجراءات التدريس ، وآليات القياس ؛ فى عمل المعلم . ومعلوم أن للتربية فلسـفة ، تصـاغ فـى أهـداف عامـة عريضـة ، وتشـتق لهـذه الأهداف المحتويات . فالأهداف الكبرى هنا محددات لاختيار المحتوى .

والمعلم لكى يحدد أهداف تدريس مادته أمامه مسلكان : إمـا أن يقسـم الأهـداف العامة للمادة ، أن يحلل محتوى كل درس ، وهذا الذى نريده ؛ تحليل المحتـوى . تحليل المحتوى يكون مقدمة لصـوغ الأهداف السلوكية . والأهـداف السـلوكية ذاتها تعبر عن :المحتوى نفسه ، ومستوى التدريس ، وشروطه ، ونشاط المعلم ، ونشاط المتعلم ، وشكل الأداء ، ومعياره .

وإذن فقيمـة "المحتـوى" عمليـا ، فـى أن تحليلـه يقودنـا إلـى الأهـداف السلوكية . أما الأهداف السلوكية فهى المقدمة الكلية لمرحلتى : التنفيذ والتقويـم معا ؛ ففى مرحلة التنفيذ على أساس الأهداف نتمكن من الآتى :

1 ـ تحديد ألوان نشاط المعلم ، وما يلزمها من نشاط المتعلم .

2 ـ تحديد مواد التعلم ، ومعينات التدريس .

3 ـ تحديد خطوات التدريس ، وتتابعها .

وأما فى مرحلة التقويم على أساس الأهداف السلوكية ذاتها ، فتمكن من :

1 ـ أدوار المعلم وتلاميذه .

2 ـ أدوات القياس : عددا وشكلا ، ونوعا .

3 ـ أشكال الأداء من لدن التلاميذ .

4 ـ شروط الأداء .

5 ـ معايير الأداء .

وعلـى هـذا الغـرار نـرى وصـف المشـكلات هـو المقدمـة الكبرى لتحديدهـا ؛ شريطة أن يكون الوصـف إجرائيـا ، ولا تحديـد مـن دون وصـف يسـبقه ، ثـم يكون التحديد بعد ذلك معنيا بالأمور الآتية :

1 ـ تحويل الوصف إلى إجراءات .

2 ـ استنتاج العلاقات بين الإجراءات .

3 ـ تجزيء الوصف الكلى إلى وحدات بحثيـة أصغـر تبحـث فـرادى ، من دون إهمال الصلة بينها ، وما يسبقها ، وما يليها من وحدات .

وهكذا فالرتب بين الوصف والحديد مهمة ، كما أن الربط الذهنـى بيـن التحديد وبقية الأطروحة أكثر أهمية على المستوى الإجرائى ؛ وكلا الأمرين : الوصف والتحديد مربوط عقليا على المستويين : النظرى الفلسفى ، والإجرائى

الوصف والتحديد مربوط عقليا على المستويين : النظرى الفلسفى ، والإجرائى العملى ، لكن الملاحظ أن الأطروحات تحدد من قبل أن تصف ، فيجىء الوصف تلفيقا لما سبق تحديده ، أو مفتعلا ، فى حين أن التحديد بعد الوصف يفحص فى ضوء أمرين اثنين هما : الشمول ، والاتساق ؛ إن "الفصل" النظرى فى بحوث التربية يجىء "بعد" تحديد المشكلة ؛ وهذا وضع مقلوب ، والمطلوب أن يكون تحديد المشكلة هو آخر الإطار النظرى ، لتبدأ بعده إجراءات الدراسة ؛ وبذلك تكون الإجراءات تنفيذ للتحديد ، بمثل ما كان التحديد ترجمة إجرائية للوصف الفلسفى النظرى لمشكلة الأطروحة .

وبغير هذا الربط يظل التحديد التربوى مجرد "صنعة" لايجاد تربويا ، سواها ، ويتلقاها الخلف التربوى عن السلف التربوى ؛ كابرا عن كابر بغير إبداع . وبغير قدرة على المجاهرة بالمخالفة ، ومغادرة الفصول الخمسة المعهودة تربويا :

الفصل التمهيدى - الإطار النظرى - إجراءات الدراسة - نتائج الدراسة ، ثم ملخص البحث . وهذه هى "الأصول"التربوية فى بحوث المناهج وطرق التدريس التربوية التى تمثل الترجمة الأمنية لما نص عليه " فان دالين " المترجم ، الذى ما يزال حيا يرزق فى عالمنا العربى فى حين أنهم هنالك فى مواطنه تجاوزوه ، ولو قليلا ، وأصبح فى "متحف " الفكر التربوى الغربى ، أما عندنا فما يزال مترجموه يبيعون لنا النص المنهجى المقدس للبحث التربوى ؛ مناهجه !

مأزق "الحدود" فى أطروحات البحوث التربوية :

لقد كتب ربنا على نفسه الرحمة ، وأوصانا بالتراحم . وقال رسولنا (ص) :" الراحمون يرحمهم الرحمن ". ولايكلف الله نفسا إلا وسعها ، وإلا ما أتاها سيجعل الله بعد عسر يسرا .

لقد أقر الله لنا فى قرآنه الكريم نوعين من الحدود : حدود لانقربها ، وحدود لانعتد يها :" تلك حدود الله فلا تقربوها " و" تلك حدود الله فلا تعتدوها" . وفى الحدود الأولى لنا حرية الحركة ، إباحة ، من دون تجاوز ، وأما فى الثانية فلسنا مأمورين بالاقتراب ، فضلا عن اللمس ؛ لحكمة يعلمها سبحانه .

وعلى هذا الغرار يجب أن نفهم الحدود فى البحث التربوى المصرى ؛ على أنها حدود فعل ، وحدود ترك . أى حدود ينص فيها على ما يفعله الباحث ، من دون أن يبرر أفعاله . وحدود ينص فيها على ما لن يفعله الباحث ؛ شريطة أن يبرر هذا الترك .

ويختلط أمر الحدود التربوية بأمر التحديد الذى فصلنا فيه القول من قبل - ولعل هذا راجع إلى أن فى كليهما (ح . د . د) . وهذا الوجود يوجب وجه شبه من دون أن يجعل لكل منهما (التحديد - الحدود) سماته الخاصة ؛ فالتحديد أريد به أمران : ترجمة الوصف إلى صورة يمكن دراستها وبحثها ، أى إلى إجراءات . أما الحدود فهى شروط للإجراءات ؛ شروط للفعل ، وشروط للترك مع التبرير ؛ فضلا عن أن الصلة المباشرة للحدود ، هى بالتحديد الذى صلته المباشرة كانت بالوصف .

ومن المعين على فهم فكرة الحدود ، الوعى بمنطق البحث ، وقصور التناول الإنسانى . وطبيعة الظاهرة المفحوصة ، والسمة الإجتماعية للظواهر التربوية التعليمية ، وكل ذلك لايجعل بحوث التربية مطلقة كاملة الموضوعية وإنما لابد من أن تكون قاصرة نسبية ، حذرة ؛ والحدود توضح كل ذلك .

وللحدود مجالات : حدود الزمان ، وحدود المكان ، وحدود العينة ، وحدود المحتوى ، وحدود الأدوات ، وحدود الممارسات فى التجريب ، أو القياس بغرض التشخيص ، أو القياس الختامى .

وعلى أساس فلسفة الحدود يمكن لمن يناقش الأطروحة أن يحاسب الباحث من منظورين : منظور ما فعله ، أومن منظور تركه ، وكذلك استنادا إلى الحدود ذاتها يستطيع الباحث أن يدافع عن آرائه وممارساته ، فضلا عن انضباط إجراءاته مع حدوده شريطة ألا تكون الحدود مجالا للتخفيف عن الباحث ، ولا تكأة لتسطح البحث وتفاهته .

لكن الحادث غير ذلك سواء فى كتابة الأطروحات ، أم فى الحكم عليها فى لجان المناقشة ؛ حيث إنه فى الكتابة يختلط على الباحثين الأمر فى الحدود والإجراءات . وكثيرا ما تكتب الإجراءات على أنها حدود ؛ وفى المناقشات لاتوجد خطط لها ، ولا معايير تحكمها ، وإنما تخضع للجتهاد الشخصى من المناقشين على اختلاف أعماقهم الذهنية والعلمية .

والحدود من حيث مكانها فى خطة البحث Outline أو الأطروحة Thesis ، ملغزة ملبسة معا : فأين تكتب : هل بعد الوصف ؟ وقبل التحديد ؟ هل بعد الأهمية والأهداف أو قبلهما ، أو بينهما ، أو هل قبل المصطلحات ؟ أم أين ؟ " ليس ثم اتفاق بين المفكرين التربويين على المكان الذى تكتب فيه الحدود ؛ ولا فلسفة لها ؛ ولذلك يكتفى بمجرد وجود العنوان " الحدود" من دون هدف فى الترتيب ولا مغزى" فيصبح المنهج مشاعا بغير ضابط بين أهل الصنعة التربوية الواحدة ، ومن دون أدنى محاولة للاتفاق ، بل من دون أدنى تنبه إلى مثل هذه القضية .

المهم عندنا - نحن التربويين - أن توجد "الفورمات" و "الكلاشيات" ؛ مجرد الوجود ؛ بغض النظر عن مستوى هذا الوجود ، وكيفه ، ومكانه ، وفلسفتة .

وثم قيمة للحدود ذكرنا منها فائدتها فى الحكم ، وفائدتها فى ترشيد الإجراءات ، وأخيرا فللحدود قيمة جوهرية فى تفسير النتائج ؛ فهى ضابط يحول دون المبالغة ، ويمنع التجاوز الذى هو لفظية زائدة لأمور لم تدرس ، ولم ينص عليها ، ووقعت خارج دائرة الحدود لكن الباحثين التربويين غير متنبهين إلى هذا الأمر الذى يتجاوزون فيه حدودهم ؛ لأنهم فى الأساس لم يستوضحوا الحدود جيدا فاختلط الحابل بالنابل ، إذ أصبحت التفسيرات مجرد عبارات تكهن ، وخطب عصماء ، وادعاء شمول وإحاطة .

وقد نرى فى هذا السياق ، أن يكون للحدود وجود فى المقدمة العامه ، وأن يشتم من هذه المقدمة قيمة تلك الحدود ، وأن يكون لها بروز فى الوصف ، وأن تكتب بعد التحديد ، وأن ينوه إليها فى مفتتح الإجراءات ، فضلا عن مراعاتها فى التفسير والتوصيات والمقترحات .

مأزق "مصطلحات " البحوث التربوية :

والحق أن "المصطلح" ليس آفة فى البحوث التربوية وحدها ، وإنما هو آفة العلوم الإنسانية جميعا ، وهذه الآفة ليست موجودة فى العلوم الفيزيقية ؛ ولعل هذا مرده إلى اختلاف المحتوى بين هذين الصنفين من العلوم . ومن السهل الاصطلاح على الماديات ، وثبات دلالاتها أبدا من دون أدنى تغيير فى الدلالات نفسها ، لثبات المسميات ؛ وهذا غير حادث فى العلوم الإنسانية .

ولقد لجأت هذه العلوم إلى اصطلاحات الفيزيقيات ؛ سعيا إلى تثبيت الدلالة ، لكن هذا الأمر يفقد الإنسانيات جوهرها ، ويجعلها تابعة للفيزيقيات من دون أصالة .

وحقيقة عملية الاصطلاح أنها تعبر عن ثلاثة أمور ، واحد منها مجرد محض ، واثنان ماديان منظوران . أما المجرد ، فهو الصورة الذهنية (المسمى) المراد إخراجه من الذهن إلى حيز الوجود المعلن . وهذا الوجود يتخذ صورتين متلازمتين هما : الرمز ؛ أو المصطلح ، أو الاسم ، والتعريف الذى عادة ما يراد له أن يكون إجرائيا ؛ جامعا مانعا .

وأزمة المصطلح التربوى أنه لا وجود له ماديا فى البيئة ؛ وإنما هو أساسا ذو وجود ذهنى فى أصله ، ثم وضع له الاسم ، ووضع للاسم (الرمز – المصطلح) تعريف .

والخلاف بين التربويين جميعا حادث فى الصورة الذهنية ، وفى التعريفات ، وإن اتفقوا جميعا ظاهريا على الأسماء (المصطلحات) ؛ فمنذ نشأت التربية ونحن نستخدم الرموز الآتية : المنهج – التعليم – الأصول – الإدراك - النفس - الذهن – العقل – الطريقة – الفلسفة – البرنامج – معينات التدريس - الفهم - التحصيل - الاستيعاب - التمكن - القدرة - المهارة - الكفاية – الاستراتيجية - المعرفة - التعرف - المثير والاستجابة - نمط المعرفة – أسلوب التعلم - أسلوب التدريس - سلوك التدريس - المقرر - الموقف الفلسفى - المذهب الفلسفى - المدرسة المعرفية – المدرسة الفلسفية – التيار الفلسفى – الخطة – المخطط - التمثيل - التلاؤم - التكيف - التعزيز - الاقتران - الإشراط - الاشتراط - .... وهلم جرا .

ومما يلفتنا هنا أن كل تلك المصطلحات ليس لها وجود عربى أصالة ، ولا ابتداء ؛ بمعنى أنهم فى الغرب هم الذين ابتدعوها ، ونحتوا أسماءها ، ثم احتككنا بهم بالابتعاث وغيره ، فنقلنا عنهم تصوراتهم الذهنية ، وبحثنا عن

مقابلات (مكافئات) لغوية لكلماتهم هم أنفسهم ، فى معاجمنا العربية ؛ فكان لهم سبق التصور - وهو أصيل - وكان لنا شرف الترجمة ، وهو تبعية !

إن التربية على النحو المعمول به فى أيامنا هذه - ليست عربية الهوية ، ولا هى عربية اليد ، وقد تكون عربية اللسان ؛ لسبب وحيد سهل المأتى هو أن روحنا العربية ، ودماءنا الإسلامية ، وخصائصنا النفسية ، وواقعنا الإجتماعى ، وحقائقنا الأقتصادية ليس معمولا بها فى تعليمنا ، ومن ثم فلا تدل علينا هذه النظم التربوية المعاصرة فى بيئاتنا العربية ، ومجتمعنا المصرى .

إن المتتبع حركة البحوث التربوية فى أطرها النظرية داخل أطروحات الماجستير والدكتوراه ؛ سيجد تضخما مكتوبا تحت "بند" : "مصطلحات الدراسة" ، وأبرز ما فى هذا البند المتضخم أنه عبارة عن تتبع زمنى لتاريخ المصطلح ؛ من دون إضافة حقيقية لزيادة فى التعريف ، ولا لتوسيع الدلالة ؛ وفقا لأرضية المعرفة والثقافة المتجددتين فى هذه الحقبة من التسعينات ،وكل ما يقال معاد من القول مكرور ، ومن دون أدنى محاولة للتجديد .
لانجد فى "مصطلحات" الدراسة سوى "زفة" تاريخية لاينقصها مطلقا الاعتداد الرصين بالكتاب المقدس تربويا : قاموس كارتر . ف . جوود ؛ ذلك الذى لاتخلو دارسة تربوية منه ؛ حتى بلغ حد التأليه ، وهو عمل إنسانى مضى زمنه ، وضاقت دلالاته ،وصار "صنما " و "عجل أبيس "؛ أرادوه لنا إلاها ، واستخفونا فأطعناهم ، وما كان أمرهم فينا رشيدا .
وما تزال المعاجم العربية مهجورة فى البحوث التربوية للكشف عن الوجه العربى فى الدلالة التربوية ، ولا ندرى هل هذا الهجران قائم على قصد ، أم هل هو قائم على غيبة الوعى بضرورة الدلالة العربية فى نظام التربية العربية ، والمصرية .

" مصطلحات الدراسة " فى البحوث التربوية ، تكاد تكون أهم من الإجراءات ؛ لأنها روح البحث ، وفلسفته ، والبوصلة التى توجهه ، وتضبط إجراءاته ، وفى المصطلحات ذاتها يكون التجديد التربوى ، ولن يكون تجديد فى الإجراءات ، وفى فى الحدود ، ولا فى الإحصاء ، ولا فى الأهمية ، ولا فى أى "كليشيه" أخر من "كليشيهات" أى أطروحة تربوية .

والإصطلاح قوة ، وقدرة ، وكفاية ، أساسها جميعا : التصور الذهنى ، والتمكن من اللغة المصطلح فيها ، وبها : صرفا وتركيبا ودلالة . الاصطلاح نوع من النسج الواعى لدلالات جديدة مختارة من بين جيوش الدلالات المحتملة التى تتداخل ، أو تتقاطع ، أو تتماس ، وكل ذلك مطلوب فضه ، من بعد التنبيه إليه جميعا ، وسبك الدلالة الجديدة الدالة على الصورة الذهنية المبتكرة فى ذهن التربوى الباحث .

وفى ضوء الفقرة السابقة ، فإن الرضا بالدلالات الغربية للمصطلح فى التربية العربية ؛ إنما هو حجر على التصور الذهنى العربى ، وقتل لروح المبادأة العربية ،وتكريس للتبعية الذهنية ، من بعد تكريس التبعية السياسية والاقتصادية والثقافية . هو قتل بطىء بمادة "الزرنيخ" التربوى الذى يستشرى فى خبث ، واطراد ، وعمق ، وفى قصد يدمر الذهن العربى ، ليفكر غربيا ، ويتصور غربيا ، ولا يكون له من عروبته سوى القالب الذى تصب فيه التصورات . وما بالقالب يكون التجديد .

وفضلا عن ضرورة التجديد التربوى من مدخل "الإصطلاح" ؛ فإن إحكام التصور ، وإنشاء النصوص هما أهم أجنحة طيور التربية المصرية التى ماتزال توجهها الترجمات الحرفية لنصوص التربية الغربية ، كلمة بكلمه .

وهذا الحال يجعل المترجم مسوقا لعقل الكاتب الغربى من خلال بوصلة **"جوود"** و **"المنهل"** و **"المورد"** وغيرها من معينات "الرص" التربوى .
القدرة على الاصطلاح ليست تدشينا لدلالة الغرب تربويا ، وليست محاولة للالتفاف الزمنى والتاريخى حول معان بهتت ، وأمحت ، وولى زمانها . ولا أجد تربويا واحدا ، لا عربيا ، ولا مصريا ابتكر مصطلحا يثبت به حالة ذهنية عربية تقوم عليها حركة بحوث عربية تدل على الذهن العربى ، وطرائقه فى التقييد ؛ تقييد التصور الذهنى فى الكتابة العربية .

ولعل الرواد التربويين مسئولون من بعض الوجوه عن هذا الركود "المصطلحى" ؛ إن صح التعبير . فهم يقفون بكل تاريخهم أمام المصطلح الجديد ، ولايقبلون التجاسر التربوى ، ولايسوغون إلا ما درج عليه اللحن التربوى الكلاسيكى الذى مايزال يرى "التقويم" : تشخيصا، وعلاجا ، على سبيل المثال .

لابد إذن من إقدار على الاصطلاح . ولابد من تيار للاصطلاح ، ومن مدرسة فى المصطلح المقارن . ولابد من دارسة علوم بعينها لطلاب الدراسات العليا وبخاصة طلاب الماجستير والدكتوراه :
مقرر فى فلسفة اللغة ، مقرر فى اصول النحو ، مقرر فى أصول الفقه ، مقرر فى مذاهب التفسير بمعناها الأرحب ، مقرر فى المنطق ، مقرر فى النص والدلالة ، والتركيب ، وأساليب التأويل ؛ وبغير هذا فالحال سيظل آسنا ، راكدا ، سائرا وفق آراء الكبار الذين أغلقوا مظان الاجتهاد التربوى ، سامحهم الله .
إن هناك نيه مبيته تربويا إلى تثبيت الدلالات التربوية بمثل ما هو حادث فى العلوم الفيزيقية التى تثبت منها المصطلحات ودلالاتها الأولى ، وتضاف إليها التفسيرات ؛ توسعة للدلالة ، وفقا لمستحدث معرفى فيزيقى ؛ كما هو الحال –

مثلا ـ فى معنــى "التأكسـد" و"الاختـزال" ، فدلالتاهمـا الأولـى هـى هـى ، وإنمـا الجديد هو تفسيرهما وفقا لحركة اندماج الاليكترونات فى مداراتها الأخيرة مـن كل ذرة ، أو اشتراكها ، أو ما شابه من روابط يعرفها أهل "الكيمياء" .

ومثـل هـذا الثبـات تربويـا مرفـوض ، ولامقبـول إقـراره ؛ لأن بحـوث التربية مقولات إنسانية جدلية يجب أن تجدد لها المعاجم المصاحبة ؛ بـدلا مـن أن يكتفى بما كان من تلك المعاجم العقيمة التى ذهبت دلالاتهـا أدراج الريـاح . إننا نحيا فــى عـالم "يسك" المصطلحـات ؛ ويروجهـا ، ويفـرض علـى التـابعين دلالاتها . عالم يقودنـا مـن المصطلـح ، ويغلـق أذهاننـا عـن تصوراتنـا نحـن ، ويفتح أذهاننا نفسها لتصوراته هو ؛ وهذه هى الريادة الحقه .
ومن الإنصاف أن نعترف للغرب بريادته فى المصطلـح . ومـن الحـق والعـدل أن نقر بتخلفنا فى المصطلح ، وفى الاصطلاح معـا ، ولـم نفلـح إلا فـى "نقـل" أذهانهم إلى الفاظنا ورسومنا فكانت قوالبنا موهمة أن لنا جوهرا ، فى حيـن أن قلوب المصطلحات غربية غربية .
وذلك النقل آفه الأفات تربويا ، ويعد وصمة عار فـى الجبيـن الـتربوى العربـى والمصرى ، باعتماده على "مضغ" إنتاج الغرب ، وتجميعه ، وتدويره ، ولوكـه فى اللسان العربى ؛ من دون القـدرة علـى التدبـر والتفكر ، والتعقل ، لتحديـد المقصود العربى ؛ من جديد ، وفى اتساع ، ورحابة ، يعبران عـن "الأرضيـة" المعرفية الجديدة ، وعن التطور الكيفى الحادث فى الفكر الإنسانى المعـاصر ، ومن روافده الفكر العربى ، شئنا أو أبينا .

ويشيع فى الكتابات البحثية التربوية اضطراب فى مكـان "مصطلحـات" البحث ؛ فالأصل الفلسفى ــ فيمـا نـرى ــ أن تكـون المصطلحـات هـى المقدمـة المنطقية لأى عمـل تربـوى ، تحديـدا ، وتعريفـا ، مـن قبـل أن يـداوم القـارىء رحلته مع نص الأطروحة ؛ لكن هذا لايحدث ، وتأتى المصطلحات فى أمـاكن

متفرقة مـن الأطروحـات ، وكـان الأمـر خـاضـع لأهـواء البـاحثين ، ومـع هـذا الأضطـراب فـى المكــان فـالمهم أن يكـون فــى الأطروحــة "كليشـيه" اســمه "مصطلحات" البحث ؛ لكنه غير موظف ، إذ سريعا ما ينسى الباحثون تعريفات مصطلحاتهم وينزلقون فى التناقضات كتابة ، بما فى الكتابة مـن ركـة لغويـة ، وسوء تحكم فى سياقها ، وأخطاء فكرية قاتلة ، لكنها لاتظهر فـى المناقشـات ، ولو أظهرت لهدمت الأطروحات كلها بسبب تلك الأخطاء .

وكيف يصطلح من لايجيدون لسانهم الأم ، ولايدركون من الترجمة إلا مقابلة كلمة بكلمــة ، ولايفرقـون بيـن التعريـف الدائـرى ، والتعريـف المغلـق ، ولايدركون ما فى التعريفات ؛ تعريفات المصطلحات من "حـدود" مـن " الجمـع والمنع" ؛ أى " جامع مانع " .

ولا تجد مصطلحا تربويا "جامعا مانعا" معـا كمـا يـراد فـى فلسـفة "التعريـف" ، فكل المصطلحات التربوية سهل ميسور اختراقها ، والإضافة إليها والاسـتدراك عليها ، والاستلاب منها. ومع هذا تقوم الرسائل على مثـل تلـك النقـائص ، بـل لاتناقش المصطلحات من بابها فى مناقشات الماجستير والدكتوراه .

إن الاصطـلاح الـتربوى الحـاضر ليـس سـوى "زفـة" تاريخيـة لتثبيـت "النقل" عن الأخر : عربيا كان أو غير عربى ،بتثبيت الدلالات التى درج عليها السابقون الأولون التربويون ، من دون وعى بنسبية الدلالة ، وتفاقم المعرفـة ؛ فى حين أن الاصطلاح ؛ التربوى وغير التربوى ، نراه مجالا لتدعيـم العقـل ، وتحديد الصور الذهنية الكامنة وراء المصطلح فى البحوث الجديدة ونراه مجالا لبيان الميزان والتدقيق اللغويين لدى الباحثين ، ونـراه معيـارا فـى الحكـم علـى قبول الأطروحات ، لكن الحـادث أن باحثينـا الـتربويين ركنـوا إلـى كسـل لذيـذ رأوه فى نقل الدلالات ، وابتعدوا عن قدرة عقلية فى نحت دلالات جديدة تثرى بها لغتنا التربوية بلغتنا العربية الجميلة المدققة ، ولكنهم لا يشعرون.

تكريس الدلالات القديمة ، فى التربية ، عـار ، واتهـام للعقـل العربـى التربوى بالضحالة والإفلاس ، واتهام للغة العربية بالعقم والكساد وضيـق الأفـق ؛ لكـن الاجتراء على نحت دلالات جديدة أو مبتكرة ؛ عمل ليس بالهين ودونه عقبـات كثيرة أبرزها اتجاهات كبار التربويين ضد إعادة الاصطلاح ، وحرضهم علـى هدوء "البحيرة التربوية" ، من دون ما يعكر صفوهـا ، ومنهـا ضحالـة الإعداد اللغوى للباحثين التربويين ، وسذاجة مـا لديهـم مـن هـذا الإعـداد . ومنهـا ثالثـا وخطيرا : الإحجام عن رج "الصندوق التربوى" ، وإشعال فتيلـه خوفـا مـن أن يتحرك التنين التربوى بالسخط على من أقلق نوم السيد المهيب !

إن الملاحظ المشين هو الغيـاب الرصيـن للمعـاجم العربيـة فـى صـوغ الـدلالات التربويـة فـى بحوثنـا التربويـة العربيـة ، وبخاصـة البحـوث التربويـة المصرية .

والملاحـظ المؤلـم القـدرة ــ ولـو شـكلا ــ علـى الـدلالات الأجنبيـة مـن المعاجم والموسوعات غير العربية تربويا . ونحن ممن يشكون عن عمـد وفـى إصرار وترصد ؛ فى قدرة باحثينـا التربويين علـى الفهـم عـن اللغـة الأجنبيـة ماداموا عاجزين عن اللغة العربية ! وهنا يكون الفقر اللغوى ، والتلوث الدلالى ، بل الإصرار علـى التلويـث الدلالـى ، فكيـف ــ إذن ــ تثبـت الهويـة التربويـة العربية ، من دون تثبيت المنحى اللغوى العربى فى بحوثنا التربوية ؟

غاية الأمر : إن زامر الحى - عادة - لايطربه . ولا كرامة لنبى فى وطنه ومن ثم فـلا كرامـة لـه فـى غير وطنـه . وقد اشتد فينـا الاستغراب ، واستحكم ، وأرسى فينا أثقاله ، فعميت عيوننا ، وبترت أواصر الأصالة حتى افتقدنا القدرة عليها ، والإحساس بها .

ولا مخرج لنا من ذلك "التيه" ، و"الشتات" ، إلا أن "نصطلح" ، وإلا أن نختلف فى ثقة مع من "اصطلحوا" ؛ مادام اصطلاحهم لايحقق الغرض الذى

استجد ونحتاج ونسعى إليه . والحاكم بيننا وبينهم : تطور المعرفة وتفاقمها ، والميزان اللغوى العربى ، وبدهيات المنطق والفكر الإنسانيين ، وهذا ما تدعونا إليه أغراض بحثنا ، وتحمينا فى اصطلاحات بحوثنا حدود الدراسة ، وتحمينا كذلك التعريفات الإجرائية التى تلزمنا وإياهم بما فيها ، لا بما هو خارجها ، ولا ما هو فى أذهان الكبار ، وما يودون منا أن نفعله .

وإن لنا ، بل علينا ، أن نشيد معاجمنا التربوية العربية فى بحوثنا التربوية شيئا فشيئا ، وفى رصانة واقتدار ، وفى دأب ومن دون ملل ، ولا برم من الكبار ، ثم نجمع تلك الاصطلاحات الجديدة فى معاجم دورية ، أو فى "مستلات" معجمية دورية كل عام ، أو كل عامين ، أو ما أشبه ، وهذا الصنيع يقتضينا أن نكلف الباحثين التربويين فى الماجستير والدكتوراه بمثل ذلك الأمر فى ختام كل أطروحة ؛ ليكون بمثابة "معجم" ، هو نواة لمعجم رصين تؤصل وتقرن فيه المصطلحات ، وتناقش علنا فى المناقشات ، ومن دون هذا الصنيع تعد الأطروحات ناقصة معيبة .

وهكذا نستطيع أن "نبتدع" تربويا من دون أن تكون بدعاتنا "ضلالة" مآلها "النار" . هكذا ندل علينا ، ونبرىء ساحتنا وساحة لغتنا ، وساحة التربية المصرية من التبعية ، والعجز ، والكسل والعوز والفقر ، والمحاكاة سواءأ كانت محاكاة لروادنا من أهلنا ، أم محاكاة للأنموذج الغربى : لغة وتربية وفكرا .

وختاما لقد بات مملا شائها ممسوخا أن نحدد مصطلحات بحوثنا التربوية من "عنوانات" الأطروحات "فقط" . كما بات مهترئا باليا أن نعكف على دلالات السابقين تشربا ، ومصا ، وتكريسا ، وأن تزخر أطروحاتنا بنقوش مفردة لأسماء غربية ، أو لمصطلحات غربية مترجمة عربيا ترجمة حرفية .

تلك لعبة لاتدل علينا إلا دلالتها علىتبعيتنا وفجاجة قدراتنا على التناول ، ولن تثمر علما ، ولن تثمر علماء . لن تثمر سوى ببغاوات تحفظ "كلمات" ، ولا تقيم "جملا" ، ولا تنشيء "نصوصا" عالية راقية عميقة . إن الكلمات التربوية وحدها لاتقيم فهما ، والجمل التربوية فى مصر من دون وعى بالعلاقات اللغوية - وهى علاقات فكرية - بين أركان الجمل ؛ لاتمام لها ، ولا فائدة ، ولا يحسن - والله - السكوت عليها .

إن الكلمات وحدها لاتدل على "فكر" ، ولا على "فلسفة" ، و "إبداع" . وقد تقوم دليلا على "ثروة لفظية" ، وتخمة فى قاموس سلوكى حافظ لامبتدع . وما أكثر الكلمات فى التربية ، وما أندر الجمل والعلاقات العربية ؛ أى ما أندر الأفكار العربية ؟ !

الإحصاء فى البحوث التربوية

ينسب إلى "طرفة بن العبد" أبيات شعر من بينها :

" وأعلم علما ليس بالظن أنه   إذا ذلّ مولى المرء ، فهو ذليل

وأن لسانَ المرء ، ما لم يكنْ له   حصاةٌ ، على عوراته لدليل " !

والشاهد الذى نريده هنا ، هو كلمة "حصاة" ، وترجع إلى أصول (جذور) لغوية هى (ح . ص. و) . ولها فى العربية ثلاثة معان " : المنع ، الثانى ، العد والإطاقة ، والثالث شيىء من أجزاء الأرض ؛ حصوات الأرض .

ويهمنا هنا المعنيان : الأول والثانى ؛ ففى الأول يقال :

" ألا تخاف ا لله إذ حَصَوْتَنِى   حقى بلا ذنبٍ وإذ عننْتنى "

فالحَصْوُ هنا معناه المنعُ والحجبُ . وأما المعنى الثانى المراد ؛ وهو العدُّ والإطاقة ؛ فيقال :

أحصيت الشيىء إذا عددتُه وأطقتُه ، ومنه قول الله سبحانه :

" علم أن لن تحصوه فتاب عليكم " وقال : " أحصاه الله ونسوه" . المجادلة : 6 وقال : " لايغادر صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها" . الكهف : 49وقال : " وكل شيىء أحصيناه فى إمام مبين" يس : 12وقال : " لايغادر صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها " . الكهف : 49وقال : " وكل شيىء أحصيناه فى إمام مبين " . يس : 12وقال : " وكل شيىء أحصيناه كتابا" . النبأ : 29وقال : لقد أحصاهم وعدهم عدا " . مريم : 49وقال : " وأحاط بما لديهم وأحصى كل شيىء عددا " . الجن : 28وقال : " وإن تعدوا نعمة الله لاتحصوها إن الإنسان لظلوم كفار" . إبراهيم : 34 . وجاء فى قول النبى (ص) : " إن لله تسعة وتسعين اسما من أحصاها دخل الجنة" . وجاء قوله " ... لا أحصى ثناء عليك . أنت كما أثنيت على نفسك " . ومن كل ما سبق يظهر لنا أن العد غير الإحصاء . وأن العد مقدمة للإحصاء. وقد يكون عدٌّ من دون إحصاء ، فى حين أنه لايكون أحصاء من دون عد .

ويظهر لنا أن الإحصاء "عقل" أى ربط متناثرات ، وضم بعضها إلى بعض لتكون معقولة شكلا ومعنى . وثم بين العد والإحصاء فرق وعلاقة كما فى قوله فى سورة مريم : 49 : " لقد أحصاهم وعدهم عدا " ، وفى سورة

الجن : 28 : " .... وأحصى كل شيىء عددا" ؛ ففى الأثنين عطف (العد ، والعدد) على (أحصاهم ، وأحصى) . ومعلوم أن العطف يقتضى المغايرة ، ومن هنا قلنا : إن الإحصاء غير العد ، وغير العدد ، كما قلنا : إن الإحصاء والعد بينهما علاقة .

وينشأ عن ذلك أن الإحصاء محاولة لتصور الأشياء ، لا أجزائها ، فى صورة كاملة تامة متسقة ، أى معقولة مربوطة مضموم بعضها إلى بعض ؛ بمعنى أنه على الرغم من الأجزاء التى يمكن عدها ، فأهميتها تكمن فى مدى إسهام تلك الأجزاء فى تصور الشيىء مكتملا تاما ذا صورة ، وذا معنى .
والأمثلة كثيرة على ما نقول ؛ فى اللحن الموسيقى ، وفى الجسم البشرى ، وفى الموضوع المكتوب ، وفى النبات الواحد . فاللحن والجسم والموضوع والنبات ؛ كيانات كلية (محصاة) فى كم متصل ، فى حين أن كلا منها مكون من أجزاء يمكن عدها فى كم منفصل من آلاف الذرات والجزئيات ، وهذا معناه أن الإحصاء نوع من التكامل ، أو المكاملة والصياغة الكلية التامة ، فى حين أن العد نوع من "التفاضل" أو تناول الأمور الجزئية الصغيرة والصغرى.

وللإحصاء أنواع ، ولكل نوع مسلك وطريق ؛ فعندما أراد علماء الكيمياء أن يعقلوا الذرة ، وأن يقدموا أنموذجا لها ، لنا ، لنعقلها ؛ رسموها فى التصور المعهود : نواة تدور حولها المدارات ، وعلى المدارات الإلكترونات .
وهكذا فعل ويفعل علماء الأحياء مع الخلايا والأجهزة : الحيوانية والنباتية ؛ فصرنا نعقل تلك الظواهر ، عن طريق الإحصاء الكيفى بالرسم .

واللغـة بكلماتهـا ،وجملهـا ، وفقراتهـا تمثـل الإحصـــاء الوصفـــى ، وقمـــة هــذا الإحصاء فى التعريفات ؛ تعريفـات المصطلحـات لنتصـور المفهومـات الذهنيـة من طريق اللغة : كلمات وجملا ؛ ثم إن هناك العدد ، وهو الإحصاء العددى ، أو ما يقال له (العقل عن طريق العدد ، أو عن طريـق الكـم المنفصـل) وكلمـا زادت الصـورة العدديـة ؛ الكـم المنفصـل عـن الظـاهرة المدروسـة ، زادت الصورة الكلية المعقولة ، الكم المتصل لتلـك الظـاهرة نفسـها ، ومـن هنـا نفهـم الأية (34) ، من سورة إبراهيم : **" وإن تعدوا نعمة الله لاتحصوها"** ؛ فقد نعـد نعم الله ، فى حالها العددى المنفصل ، لكننا وفقا للأية لن نحصيها كما متصـلا معقولا ؛ وشتان بين أن نقول : إن نعم الله كثـيرة ، وبيـن قولنـا : إن نعـم اللـه كبيرة . الأول إحصاء عددى ، والثـانى إحصـاء كيفـى ، الأول يتنـاول الكثـرة والقلة ، والثانى يتناول الكـبر والصغـر ، وهـذا مـا تعـبر عنـه الآيـة (49) مـن سورة الكهف **" لايغادر صغيرة ، ولا كبيرة إلا أحصاها"** . أما فـى العد والعدد تجىء القلة والكثرة : **" ولكن أكثر الناس لايعلمـون" الأعراف (187) . ويـوم حنين إذ أعجبتكم كثرتكم" التوبة (25) " لاتدعوا اليوم ثبورا واحدا ، وأدعـوا ثبورا كثيرا" الفرقان (14)** .

تلـك كـانت لمحـة عـن طبيعـة الأحصـــاء فـى اللغـة العربيــة ، وفـى الاستعمال القرآنى ، وقد ظهر جليـا منهـا أن اسـتعمال الإحصـاء وليـس سـوى تحويل للكم المنفصل إلى كم متصل ، أى صياغة الأجزاء فى صور كلية تسهم فى عقلنا الأمور وتصورها صوابا وتماما .

وهكذا يجب أن تكون الأمور فى الإحصاء التربوى ؛ فهـو ليـس غايـة ؛ تجـاز على أساسها البحوث ، أو تصمم وفقا لها البحوث ، وليس الإحصـــاء العـددى ، الريـاضى ، هـو الوسـيلة الوحيـدة ، ولا المثلـى لكـى نعقـل الظواهـر التربويــة والتعليمية .

ومن الملاحظ أن الإحصاء العددى هو السائد فى البحوث التربوية ، فى حين يتهافت إلى حد خطير الإحصاء اللغوى ، وهذا ماثل فى أن الكثرة الكاثرة من البحوث التربوية إجراءات ، وخطوات ، وأعداد ، وعينات وتجارب ؛ من دون "نظرية" تصف الظاهرة ، وتحددها للقارىء ؛ وهذا كله خلاف ما يجب أن يكون فى البحوث التربوية من كل أنواع الإحصاء ، وأهمه وأخطره ، وأصله الإحصاء اللغوى الذى هو صلب النظرية الفلسفية التى تقوم عليها الأطروحة الواحدة ؛ فى كل خطوة من خطواتها ، وبحيث إن كل وصف لغوى ، يترجم إلى وصف عددى ، وهذا بدوره يترجم فى إحصاء كيفى .

إن وظيفة الأشياء تابعة للمقادير الموجودة فى الأشياء ذاتها ، وأى تغير كمى فى الأشياء والظواهر يجب أن ينتج عنه ـ بالضرورة ـ تغير فى الوصف ، وفى الكيف وفى الوظيفة . ومن هنا فالعمل التربوى الجيد هو ذلك العمل الذى يشمل أنواع الإحصاء الثلاثة ، وهو الذى يضع قارئه أمام حركة التغير الكمى ، وما ينتج عنه من تغير كيفى وظيفى فى العمل نفسه ، وهذا كله مناط الصعوبة فى العمل التربوى ، وهو نفسه مناط الحكم ومعياره فى كل عمل تربوى .

والمعنى السابق ماثل فيما ينبغى أن تكون عليه نتائج البحوث التربوية ؛ فهى نتائج كيفية فى المقام الأول ، وظيفية ، وإن استندت إلى أعداد كمية . وفى الظواهر التربوية يكون الاعتماد على الأعداد والكم وحدهما نوعا من الخداع والتضليل ؛ فضلا عن أنه فى الظواهر التربوية محال فصل الكيفيات بعضها عن بعض ، ولهذا فللتعميم حدود ، وللتفسير حدود . وليس فى التربية بمثل ما هو فى الفيزيقيات ـ قول فصل ، ولا كلمة أخيرة .

إن آفة الإحصاء المستعمل فى البحوث التربوية أنه يستعمل من منظور الظواهر الطبيعية الكمية التى يسهل فى بحوثها فصل الكميات عن كيفيات بعينها بوساطة الإحصاء العددى .
والذى نود أن نؤكده أن الأصل فى البحوث التربوية فلسفتها ونظريتها ، لا الأسلوب الإحصائى المتبع . وأن الإحصاء وحده من دون اشتقاقه سلسا من نظرية يعد تلفيقا وتضليلا . وكل ما فى الإحصاء أنه ممجرد وسيلة ، وقد يغنى عنها الإحصاء اللغوى إذا تمكن منه ، وأجاده ، وأتقنه الباحثون التربويون .

وغاية التجريب التربوى ، وفلسفته أنه محاولات كمية للوصول إلى كيفيات تربوية عقلية تعليمية ؛ وفى التجريب دوما رصد لنتائج كيفية للتفاعل بين عديد من المناهج والطرق والمحتويات ؛ مع كيفيات ذهنية للتلاميذ فى الصفوف الدراسية .
وكما قلنا: فإن الإحصاء المستخدم كمى ، وعوائد التعليم الكيفية متدنية وليس لدينا بعد رحلتنا التربوية المصرية ثابت تربوى كيفى يدل على تربيتنا المصرية ، والعيب هنا ليس فى الإحصاء ، وإنما العيب فى الأسلوب الذى نفهم به الإحصاء ، وننفذه به .

ونظرة فاحصة "للفروض" فى الأطروحات ؛ تكشف عما نقول ؛ وعادة ما يبدأ الفرض إما بتقرير الوجود ، أو تقرير عدم الوجود ؛ (ففى الوجود) (توجد ـ لاتوجد) . وهذا كلام فاسد من الوجهة الفلسفية ، فإقرار الوجود ، أو عدمه أمر ليس فى مقدور الإنسان مطلقا ، وهذا أمر للخالق سبحانه ، ثم بعدها تتوالى الأعداد : فالفروق حاصل عددى بين عددين . والمستوى الذى تفحص عليه الفروق عددى . والمتوسطات أعداد ، وهى نتائج درجات عددية لمقاييس

والأمر الكيفى الوحيد فى صيغة الفروض هو (الدلالة الإحصائيــة) ، وقد يقال لها : (الدلالة المعنوية) ؛ ومع هذا فهى أضعف مـا فـى نتـائج تلك الفروض ؛ على ما سنوضحه فيما بعد .

ويجيد الباحثون التربويون تشقيق الفرض الواحد إلى فروعه ، وفـروع فروعه على نحو ممل مربك ، يجعل من الحبة ـ كما يقال ـ قبة. وثم جدل عقيم فارغ بين فريقين : فريق يرى الفروض موجهة ، وآخر يرى الفروض صفرية ، فى حين أن أحدهما ــ مهمـا يكـن نوعـه ، يستدعى الآخـر ، والمعـول علـى القدرة اللغوية فى التناول . فلو أقررنا الصيغة (توجد) ، فإن هـذا يعنـى ضمنـا الصيغة الثانية (لاتوجد) . لكن النـاس يفلسـفون الأمـور فيقولـون : إن الفـرض الصفرى يكون فى بحث رائد ، لا أدبيات له ، وفى نقطة بحث لم يرتدهـا أحـد من قبل ؛ فى حين يكون الفرض موجها وفقا لأدبيات سـابقة عرضـت للفـرض نفسه بشكل أو بآخر .

وإذا كنا ننادى بأن يكون الأسلوب الإحصائى وليد الفـرض ، فـالفرض نفسـه يجـب أن يكـون وليـد الفلسـفة النظريـة للأطروحـة .وهكـذا فكـل القضيـة التربوية فـى أطروحـات التربيـة كـامن فـى الأطـر النظريـة ، وهـى فيمـا نـراه أضعف ما فى بحوث التربية التى نراها إجراءات من دون نظرية .

نحن ـ التربويين ـ بارعون فى الفروض التى تـأخذ الشـكل الإحصـائى ، وهـى عددية فى حقيقتها ، ولانستطيع فى حال القبول ، أو الرفض ، تفسيرها وظيفيـا أو كيفيا ، ونكتفى دوما بالقول :

" وهكذا يقبل الفرض..." أو " وهكذا يرفض الفرض" . وسندنا الذى نستند إليـه هو قيم كمية عددية "تائية ـ جيمية ـ معيارية ـ فائية" على مستويات دلالة مقررة فى جداول .

اننا أمام مسألة مهمة فى السؤال الأتى :**كيف نفسر بحوثنا تربويا ؟**
والإجابة عن هذا السؤال ضائعة متعثرة فى بحوثنا التربوية ، ونعتقد أن العجز عنها إنما يرجع إلى عجز فى التصور ، وهو نفسه عجز فى القدرة والكفاية اللغويتين . وليس فى مقدورنا ، ولا فى مكنتنا سوى عمليات آلية ، وكميات ومقادير عددية ، وقوانين صماء للعد ،والعدد ، نحتفى فيها بالمتوسطات و"الانحراف المعيارى" ، و"التباينات" و"الوسيط" وقد نتناول "المنوال" و"الدرجات المعيارية ، والأنحدارات المتعددة " ، و"التشتت" ، والكسب المعدل ، والمرجأ ، والسابق ، وهلم جرا ؛ من دون ترجمة تربوية وظيفية كيفية تضعنا على ثابت تربوى نعتد به ، ونحرص عليه ، ونغادره ؛ لثباته ، لنرى غيره ، وغيره ، من الغايات التربوية المصرية التى تقصر دونها أطروحاتنا التربوية .

ولقد أتيح لكاتب هذا المقال أن يحضر كثيرا من المناقشات التربوية ، ويقرأ كثيرا من تقارير البحوث المحكم عليها تربويا ، ولاحظ أن هناك تعليقا على الإحصاء إذا كان المناقش أو المحكم ممن يعنون بالرياضيات ، ولا ذكر للإحصاء إذا كان من غير أهل الرياضيات ، وهذا معناه أن هناك مكيالين منفصلين تبعا لخلفية الحكم التربوى : مكيال إحصائى ، ومكيال لغوى ، وفى كل ثم عناية بالإجراءات من دون الفلسفة النظرية للأطروحة .

ومن عجائب أهل الأحصاء أنهم يقولون : " هذا أسلوب تقليدى " وآخر "ضعيف" ! فعلى أى أساس يجىء هذا القول ، أو ذاك ؟ وهل فى الإحصاء تحديث ؟ ومن هم الذين يحدثون الإحصاء ؟ نحن ، أو الغربيون ؟ وهل تدرس الإحصاء الحديثة فى الدبلومات الخاصة ؟ وألف "هل" ولا إجابة واحدة !

إن أطروحة الدكتوراه : هى فى "فلسفة" التربية ؛ فى الأفكار التربوية ، وليست فـى الأسـاليب الإحصائيـة . والحـاصل أن الطـابع الكمـى غـالب ، والتفسـيرات التربوية التى هى صلب (فلسفة التربية) ثانية مشوشة ولا قوام لها صلبا !

ولنا أن نرصد طرفـا مـن بدائـع اسـتخدامات الإحصـاء تربويـا فـى الظواهـر الآتية :

1 ـ يلاحظ أن كـل مـن يقدم خطتـه للماجستير والدكتوراه يكـون علـى وعـى بالأساليب الإحصائية التى ينتوى استخدامها ؛ فى حين أن إطـاره النظـرى لمـا يستكمل بعد ، فضلا عن أنه غير واع باللغة التى يكتب فيها وبخاصة القصـور الشديد فى وصف المشكلة على وجه التحديد .

2 ـ مقررات الإحصاء فى الدبلومات الخاصة تقليدية بالية ، ولا تقدم فى صلتها بطبائع المشكلات التربوية ، وإنما يقدم فى طبيعتها الرياضية البحتة ، فى حيـن أنها ستستخدم على وجه تطبيقى.

3 ـ يلاحظ أن البحوث التربوية تصب وفقا للأساليب الإحصائية ، وهذا ظـاهر فى اسئلة المشكلات ، فى الفروض ، فى حين أن الصواب أن يشـتق الأسـلوب من الإطار النظرى ، وتشتق الفروض من طبيعة عينة الدراسـة ، والمتغيرات المراد دراستها ، والعلاقات الممكنة بين تلك المتغيرات ، أو المحتملة .

4 ـ هنالك بحـوث تربويـة تحتكـر أسـاليب أحصائيـة دون غيرهـا مثـل أسـاليب تحليل التبـاين بأنواعـه الـذى يكـاد يكـون حكـرا علـى بحـوث تدريـس العلـوم ، والانحدار الذى يكاد حكرا على بحوث تدريس الرياضيات ، وأما ما عدا ذلـك فهو مشاع لبقية البحوث فى تدريس المواد الأخرى غير العلوم والرياضيات .

5 ـ تعاب البحوث التربوية إذا خلت من الإحصاء الكيفى والعددى ، فـى حيـن أنهما ليسا ببراعة الإحصاء اللغوى ؛ الوصف اللغوى ، والعيب هنا فـى نقـص الكفاية اللغوية والفلسفية لدى الباحثين ، وهـذا مـاثل فـى العجـز والتهـافت عنـد تفسير نتائج البحوث .

6 ـ هنالك اتجاه نحو التقاعر والتشادق بالإحصاء فى صورتها الأجنبية المكتوبة من اليسار إلى اليمين ، ونحسب أن أولئك الراطنين لايعرفون عن فلسفة الإحصاء شيئا ، ولا عن مهارة إشتقاقها للمشكلات شيئا وإنما كل الذى يعرفونه صب اسئلتهم وفقا لما يلمون به من أساليب إحصائية ، فى حين تتفاقم الأغلاط الفكرية واللغوية فى بحوثهم ، ومن قبل فى أطروحاتهم .

7 ـ لايحظى الإحصاء بأى قدر معقول من المدارسة فى مناقشات الماجستير ، ولا الدكتوراه ، وبهذا يظل أمرها مجهولا لدى المستمعين من المعنيين بمثل هذه الأمور.

وفى ضوء ما سبق فإننا ـ نحن التربويين ، والكاتب منهم ـ فى حاجة ملحة الى مزيد من فهم الإحصاء المتقدم ، من حيث فلسفته ، وصلته بالمشكلات التربوية دون غيرها من المشكلات والظواهر الاجتماعية ؛ نحن فى حاجة إلى جهود فى مقررات أحصائية توضح لنا كيف يتصل ، أو يرتبط الإحصاء بالأطر النظرية للأطروحات ، فضلا عن مقررات فى أسلوب التفسير التربوى للمعطيات الكمية (العددية) و (الكيفية) الإحصائية ؛ بحيث نصل من هذين إلى المضامين الكيفية الفلسفية التربوية للبيئة التربوية المصرية

"الأهداف" و"الأهمية"فى البحوث التربوية

هاتان آفتان ابتليت بهما بحوث التربية فضلا عن الفكر الغربى من دون فحص ، ولاتمحيص . وقد تعاب البحوث التى تخلو من هذين العنوانين : أهداف البحث ، وأهمية البحث ؛ وكأن الأمر مجرد وجودهما ، من دون وعى بما يقال تحتهما من أمور يختلط بعضها ببعض ، وتترادف ، وتكرر ، ونادرا ما يجتمع الأمران معا فى دراسة واحدة بتفريق حصيف واع إلا على يد تقتدره

لغويا وفلسفيا لوعورة الفروق بينهما ، ولغموض العلاقات بينهما ، ولاختلاط أمرهما مع الإجراءات ، وهما أمران محتاجان ذهنا محللا ضاما عازلا معا ، وهذا أمر يكاد - فى ظننا - يكون نادرا .

ومن الثابت لغويا أن مبنى (الهدف) ليس هو مبنى (الأهمية ، ومن ثم - لغويا — فالمعنى مختلف ، ولكن الباحثين لايشعرون .

الهدف من مادة (هـ . د . ف) ، وأصلها واحد يدل على الانتصاب والارتفاع . والهدف كل شيىء عظيم مرتفع ، والهدف الغرض ، ويقال : أهدف القوم إذا قربوا ، والهدف يقال فى الرماية لا نتصابه لمن يرميه . وكل شيىء دنا منك وانتصب لك واستقبلك قد أهدف لك واستهدف . وإذن فالهدف غاية يسعى إليها ، ولايحاد عنها ؛ وهى ماثلة أمام عين من يبتغيها ، أو فى ذهنه ، وعليها يدير كل سلوكه حتى يدنو منها ويمتلك ناصيتها ، ويحققها .

وهذا معناه أن الأهداف فى البحوث التربوية أمور خلف الإجراءات وخلف اسئلة المشكلات . وما الإجراءات سوى مسالك تبذل وتطرق لتحقيق تلك الأهداف ، أو الغايات . وهنا تكون الصعوبة ؛ حيث قد يفتعل الباحث الإجراءات ، أو يلفقها ليصل إلى الأهداف ، والكشف عن مثل هذا الافتعال مسئولية المشرفين والمناقشين ؛ ولا سبيل إلى هذا الكشف إلا من الوصف اللغوى ، وما فيه من إلباس ، والتواء ، ومغالطات ومبالغات وعدم اتساق .

وأما (الأهمية) فلم نقع لها فى المعجم العربى على أصول اللهم إلا مادة (هم) بمعنى ذاب ، وجرى ، ودب ، والهمم ، والهميم هو الدبيب ومنه سميت الهوام ؛ وهى حشرات الأرض لهميمها ؛ أى دبيبها .

ومهم الأمر شديده ، ومنه الهمة والهمام : الملك العظيم الهمة ، وعليه فلا معنى للأهمية إلا أن تكون إصطلاحا يدل على القدر والقيمة المبتغاة لامن قبل بلوغ الهدف ، وإنما من بعد تحققه وشخوصه وجودا أمام العين ، وفى اليد .

الأهمية إذن قيمة تطبيقية لأهداف حققت ، وقد لاتكـون ، أو تقل ، أو تكثر أو تكبر ، أو تصغر . لكن الأمـر مرتبـط بالعلاقـة بيـن الأهـداف والأهميـة ، كمـا يرتبط بمن يقرر الأهمية؟

لقد قلنـا : إن الأهـداف غايـات متوقـع حصولهـا وانتصابهـا وجـودا . وهـذه الأهداف يصنعها ويقررها الباحث ، ويصوغ لها الإجراءات والمسـالك البحثيـة ليصل منها إلى توقعاته المحددة من قبل .

وليس للباحث أن يقرر أهمية بحثه ؛ لأن تقرير الأهمية إجازة للبحث ، والباحث لايملك هذه الإجازة ، وإلا فلماذا يجرى بحثا أجازة مسبقا من قبل أن يجربه ؟ وفى عبارة أخرى فأهمية البحث الـتربوى مركـوزة فـى أن لـه عوائد تطبيقية تسد فراغا بحثيا ، أو تفتح مجال بحث جديدا ، أو تكشـف عـن فسـاد ، أو تفسر غموضا ، وكـل ذلـك لـن يكـون إلا مـن بعـد إجـازة البحـث ، بشـهادة المناقشين ؛ لا المشرفين ؛ وعليه فلا مـبرر فلسـفيا لكتابـة "الأهميـة" فـى خطـة البحوث ؛ وإن كنا نهيب بالمناقشين أن يكشفوا للجمهور عن أهمية الأطروحات التى يجيزونها لأصحابها ، وهذا عبء ملقى على عاتق المناقشين وحدهم .

ولكى نبرر ذلك الطلب نتساءل الأسئلة الآتية :

1 - هل من المعقول المقبول أن يتنبأ الباحث بنتائج بحثه من قبل أن يجريه ؟

2 - أليس ثم شك فى أن توقعات الباحث المحققـة ، قد لفقت لهـا الإجـراءات ، ولويت أعناق اللغة مغالطة ؛ والإحصاء ؟

3 - هل يكون البحث مشروعا إذا لم تحقق تنبؤاته ؟

4 - ما الفارق بين الأهداف والفروض ؟

5 - اليست مبالغة أن يقرر الباحث سلفا أهمية بحثه ؟ فيم البحث إذن وقـد كـان مهما ابتداءا ؟ وأليس هذا نوعا من فرض الأهمية ؟

ومن غرائب البحوث التربوية أن منها ما يقرر صراحة أن أهداف البحث هى الإجابة عن الأسئلة ! ومثل هذا الكلام موجود فى بحوث الترقى إلى استاذ مساعد ، وإلى أستاذ ؛ فهل هذا مقبول على مثل هذا المستوى البحثى الذى يفترض فيه الدربة والحصافة ، والعمق والحساسية البحثية ؟

إنهما ـ كما قلنا ـ آفتان تربويتان غربيتان نوالى متابعتهما والالتزام الأعمى بهما عربيا من دون تدبر سوى الحرص على الشكل (الكليشيهى) المنقول عن سدنة التربية الغربيين .

وخلوصا من تلك المعضلة نقترح ما يلى :

أ ـإن أهداف الدراسة ليست الإجابة عن أسئلتها . وليست فى إجراءاتها ؛ فالإجابة فرض عين . والإجراءات معلومة من الدين بالضرورة ، فكما أنه لاصلاة من دون وضوء ، فلا بحث من دون إجراءات ؛ وعليه فإذا كانت الأهداف توقعات محتملة ، أو مجهولة الهوية ، فنقترح ضمها إلى الفروض ، موجهة ، أو صفرية ،ومن هنا قد نقبل أن تكون أهداف الدراسة مركوزة فى فحص الفروض صدقا ، أو كذبا ، وبذلك نتخلص من كليشيه فاسد هو "أهداف الدراسة" .

ب ـ يجب التخلص من الكليشية الشكلى الثانى "أهمية الدراسة" ويوصى بعدم كتابته ، وترك أمره للجنة المناقشة العلنية ، وللجان الترقية ؛ على أن تنص اللجان على تلك الأهمية ، وعلى أساسها تجاز ، أو تعطل ، أولا تجاز البحوث ، مع ضمان الموضوعية ، وألآيكون الهوى متبعا .

التصميم الخماسى للبحوث التربوية : ألا من بديل ؟

هنالك "أصول" فى القواعد ، وفى العبادات ، وفى المعاملات . ولو جاء سلوك الناس على هذه الأصول فليس ثم مبرر للسؤال عن العلة التى جاء لها السلوك على الأصول .

فلو رأينا رجلا يصلى الظهر أربع ركعات ؛ ما جاز لنا أن نسأله : لماذا صليته أربعا ؟ السؤال هنا فاسد ، أو هو مدخل إلى جدل عقيم ، أو إلى لجاجة مغرضة .

وكذلك لو قال تلميذ : إن "محمدا" فى **"قال محمد الحق"** ؛ فاعل ؛ لما جاز لنا أن نسأله : لماذا لم يكن الفاعل منصوبا ؟ والسؤال كذلك فاسد ، أو مغرض ، ولا أساس له . وقل فى هذا الصدد كثيرا مما هو معروفى فى القاعدة الأصولية :**" ما جاء على أصله لايسأل عن علته "** !

والأصول إما موحى بها ، أو متعارف عليها إما فى المجتمع الواحد ، أو فى المبادىء الإنسانية عامة من دون إغفال الخصوصيات الثقافية ؛ حيث إن لكل ثقافة أصولها ؛ أسسها ، والقواعد التى توجه الفكر والسلوك لدى أهل الثقافة الواحدة ، من دون فرض تلك القواعد على غير أهل الثقافة .

والنظام التربوى من أبرز الخصوصيات الثقافية لكل مجتمع على حدة ، من دون إهمال للمبادىء التربوية العامة المتعارف عليها إجماعا ، لا أغلبية بين أهل التربية فى كل بلدان العالم .

وخطة البحث التربوى لها أعراف ليست قاطعة ، ولا جازمة ، ومع هذا فليست مشاعا لكل باحث يفعل فيها ما يشاء وفق هواه ، ومن دون قواعد توجه تلك الخطة . وقد رأينا ـ من قبل ـ أنه لابد من "مشكلة" ، ولابد من تقريرها ، ثم لابد من التساؤلات . ولابد من حدود ، ولابد من مصطلح. وليس لازما أن تكون الأهمية ، فضلا عن الجدل القائم بشأن الأهداف ، وأساليب الإحصاء .

ولسنا ممن ينكرون أن "التربية" فى مسعاها العلمى ؛ صنعة الغرب على النحو المعهود لنا حاضرا . لكن هذا لايعنى أن غير الفكر الغربى حرام ممنوع غير مجاز ، وغير جائز .

وقد أثر عن كتب مناهج البحث التربوية الغربية المترجمة ، وأشهرها كتاب "فان دالين" أن للبحث التربوى ، فى تصميم شكله خمسة فصول : الإطار النظرى ، والدراسات السابقة ، وأدوات الدراسة ، والتجربة الميدانية ، ثم نتائج الدراسة ومقترحاتها ، وقد تزاد إلى ستة فصول بإضافة الفصل السادس : ملخص الدراسة .

وظل هذا التصميم سادرا فى غيه قرابة خمسين عاما وخصوصا فى بحوث المناهج وطرق التدريس ، من دون أدنى محاولة للتأمل ، ولا للضم ، ولا للإيجاز ؛ اللهم إلا جريا على أصل مفترض مفروض بالاستعمال والتقادم ؛ وقد يكون بالتواطؤ . وهذا نوع من قصور الفكر عند التربويين العرب ، فضلا عن ألدونية والعجز عن المغايرة ، ومجاوزة ما ليس وحيا ، واستمراء الخنوع العقلى لأفكار إنسانية محض ، غربية ، لم تكن ولن تكون مطلقة ومحال أن تكون كذلك حتى عند واضعيها . تلك الأصول الخمسة ، يمكن أن يكون "عليها" أكثر مما "لها" شريطة وجود العقل الناقد النافذ والتدبر الرصين .

وقبل أن نتناول ذلك التصور الموروث بالنقد والتحليل نود أن نفرق بين مصطلحين اثنين مهمين هما : "الركن" و"الشرط" .

أما "الركن" فمن مادة (ر . ك . ن) ، ولها أصل واحد يدل على "قوة" . فركن كل شيىء جانبه الأقوى ، وفيه الوقار والثبات ، والله سبحانه اشد الأركان وأقواها ، وأصل وجودها القوى . وأركان الإنسان جوارحه ، ويوم الحساب يقال لأركان الإنسان : انطقى ؛ أى لجوارحه . ولايكون إنسان بغير جوارح ؛ أى بغير أركان . وأركان الجبل جوانبه العاليه التى تحدده ويقوم بها وعليها ، ولايكون بسواها .

وأما "الشرط" فمن مادة (ش . ر . ط) وله أصل يدل على علم وعلامة . فاشراط الساعة علاماتها الأولى: أوائلها . ويكون الشرط والشروط فى البيع حتى يتم ويكتمل ، ولا يكتمل إلا بالشروط . ويقال : المؤمنون عن شروطهم ؛ أى عند علاماتهم التى ارتضوها . ولا قيمة للشرط قبل البيع ، ولا بعد البيع .

وإنما قيمته فى البيع نفسه ؛ أى أن الشرط يلازم العقد ، ويلزم المتعاقدين ، ولايلزم غيرهم إلا إذا ارتضى غير المتعاقدين الشرط .

ومما سبق يظهر لنا أمران : أولهما أن الركن لازم للوجود ، و"الثانى" أن الشرط ليس يلزم الوجود ، وإنما يلزم الإتمام والإكتمال .

وعليه نسأل : هل ذلك التصميم الخماسى "ركن" ، أو هل هو شرط لقيام بحث تربوى ؟ . إنه لو كان ركنا لكان ملزما مهيمنا علينا نحن التربويين العرب ، ملغيا قدرتنا على التصرف . ولو كان شرطا فهو محل نظر ، وليس لازما القبول به .

إن كل ما تقوله كتب مناهج البحث التربوية ليس أركانا ، وما هى بالشروط وما قبلناها إلا لأننا لم نبدع لنا ما يقيم بحوثنا التربوية . وخلت الساحة إلا مما قال به الغربيون .

إن هى إلا تصورات أرادوها لأنفسهم ، وما أجبرونا على نقلها ، ولا على الالتزام بها . وهم أنفسهم قد تجاوزوها منذ زمن مضى ، لكننا نحن الذين عبدناها تربويا فصارت كعجل أبيس مصنوعة من زينة القوم !

ويمكن أن يأتى البطلان ذلك التصور الخماسى ، من بين يديه، ومن خلفه ، ومن جهاته الأربع الأصلية ، لكن الجراءة على مخالفة مادرج عليه الكبار ، توقع المخالف فى "حيص بيص" ، وتغضب السادة ، وتستنفرهم إلى حد الثأر والوقوف بالمرصاد لمن يحاول المخالفة ، وأدناها : الطرد من الحظيرة التربوية ، وأقصاها عدم الترقى .

وأود أن أسدى للقارىء حادثة ، ودليلا ، وبديلا . لها جميعا مغزاها فى هذا السياق ؛ سياق التصور لتقييم البحوث التربوية .

أمـا الحادثـــة :

فقد كانت فى أواخر عام 1988 ، وبدايات عام 1987 ، حيث شهد كاتب هذا المقال اثنين من الباحثين أوشكا على الانتهاء من أطروحتيهما للدكتوراه فى تدريس الرياضيات ، واللغة العربية .

ونظرا إلى أن "المصائب يجمعن المصابينا" ؛ كما يقول "شوقى" ؛ فقد استراح الباحثان إلى رأى ارتآه كل منهما ، وأجمعا عليه ؛ مفاده ضرورة حذف الفصل الخاص بالدراسات السابقة من الأطروحة ؛ وتوزيع هذا الفصل على مناطقة فى الفصول الأخرى ؛ فهذا أوجه ، وأكثر إقناعا ومنطقا ، وأكثر عملية .

تحمس الباحثان فيما بينهما لما توصلا إليه ، وتولى كل مهما إلى أستاذه المشرف عليه . فاستحسن مشرف الرياضيات الفكرة ، وأنفذها ، أما المشرف الأخر فأعنته الأمر ، وأصر على الفصل الذى تسبب فى تأخير الباحث مدة من الزمن ، كان الباحث الأخر قد نوقش ، وأجيزت أطروحته ، ونوه المناقشون بإلغاء فصل الدراسات السابقة ، وحسن توظيفه فى الرسالة .

وظل الباحث الأخر يعيد تجميع مافرقه ، وهو غير مقتنع ، وكاره . وما إن حانت المناقشة ، وأشتد ساعدها ، كان للمناقشين راى فيما قبله المشرف من الدراسات السابقة ، وقالوا : إن الدراسات ليست ـ فيه ـ مهمة وكان الأولى حذف الدراسات ، أو توزيعها على بقية الفصول .هكذا قال المناقشون مارآه الباحث ؛ خلافا لما أراده المشرف . فمن يجرؤ على المخالفة ؟ من ، وعنقه بين فكى الرحى ، وعلى السفود ؟

وأمـا الدليـل :

الدليل على فساد ذلك التصور الخماسى ، فلسفيا ، فموجود فى ترتيب الفصـول وتعاقبها . فللدراسات السابقة موضع بعد الإطار النظرى ، الذى يسبقه الفصل الافتتاحى ، أو التمهيدى .

فـى الفصـل التمهيـدى يركـز البـاحث فكـرة الأطروحـة ، وفـى الفصـل الأخـير "ملخص البحث" يعيد ماقاله إلا قليلا ، فى الفصل الأول ، بزيادة نتائج الدراسـة فى الفصل الأخير .

ولايستغنى الباحث فى الفصلين : الأول والثانى عن توظيف "الأدبيات" السـابقة فى الشعور بالمشكلة ، وتأصيلها ، وتحديدها ، فما فائدة التكرار ثانية فى فصل مستقل للدراسات السابقة .

وفى الفصل يقدم الباحث وصفا موجـزا لتصميـم التجربـة الميدانيـة ، والأدوات ويشير إليها فى الفصل الأخير ، وتستغرقه فى فصل الأدوات والتجربة ؛ فلماذا كل هذا التوزيع والتكرار الممل . وأليس الأولى أن نعالج القضية الواحدة مـن قضايا الأطروحة فى مكان واحد منها ، ثم نحكم الربط بيـن الأمـاكن كلهـا فـى ضبط واتساق وإيجاز غير مخل ؟

وأما البديل :

فهو تصـور ثلاثـى لخطـة البحـث ؛ وللرسـالة التربويـة بحيـث تكـون الخطة فى ثلاثة محاور ، هى نفسها تمثل فصول الأطروحة عند إجازة طبعها ، وهذه المحاور الفصول هى :

1 - الإطار النظرى وتحديد مشكلة الدراسة .

2 - منهج الدراسة فى معالجة المشكلة .

3 - نتائج الدراسة ومقترحاتها .

وفيما يلى نتناول كل محور مما سبق بمزيد من الإيضاح .

أولا : الإطار النظرى وتحديد مشكلة الدراسة :

وفى هذا المحور أربعة أركان :

أ ـ نظرية الدراسة وفلسفتها .

ب ـ تقرير مشكلة الدراسة .

جـ ـ اسئلة الدراسة .

د ـ حدود الدراسة .

هـ ـ مصطلحات الدراسة .

نظرية الدراسة وفلسفتها :

وفى هذا الركن يجب أن يوضح الباحث الأصول المعرفية لدراسته من حيث نظام المعرفة التى تنتمى إليها الدراسة : أكاديميا وتربويا . فلو كانت الدراسة فى تدريس النحو مثلا ، فإن الأصول التى يتعين على الباحث استجلاؤها هى : اللغة العربية بوصفها نظاما ، ومكان النحو العربى من هذا النظام ، ورؤية علوم النفس وبخاصة السلوكى والمعرفى فى تدريس اللغة والنحو ؛ وذلك لأن أى كلام عن التدريس وطرائقه لامعنى له من دون أن يستند الكلام إلى نظرية فى اللغة ، ونظرية فى تعلم اللغة ، ونظرية فى البعد الاجتماعى للغة وتعلمها . وعادة ما يركز الباحث على منظور محدد يتبناه ويؤكده بما يظهره من القراءات والاستشهادات وكافة الوان التوثيق تراثيا ، وعربيا معاصرا ، ثم أجنبيا . وكل ذلك فى صورة "ماينبغى أن يكون عليه أمر هذه النظريات" .

وبعدها يجب فحص "ما هو كائن" . وهنا يجىء دور المقولات النظرية المعاصرة ، والبحوث المشابهة ، أو القريبة من مجال الدراسة المزمع القيام بها ، فضلا عن ملاحظات الباحث نفسه ، وآراء المختصين فى مجال الدراسة من الأكاديمين والتربويين والموجهين والمدرسين الأوائل ، ومدرسى

المادة ، والطلاب أنفسهم وهذا معناه أنه من المفضل أن يكون للباحث نوع من الفحص الاستطلاعى يديره مباشرة على فكرة الدراسة كما طرأت له ؛ ليكون هو السند الأخير المباشر فى هذا العرض ضمن الركن الأول . ومن خلال هذا الاستطلاع يكشف الباحث عن الفكرة ، وعن العينة المجرى عليها الفحص ، ومحاور الفحص وملخص لنتائج الاستطلاع .

تقرير مشكلة الدراسة :

ونقصد به ذلك الحيز النثرى المكتوب فى صورة خبرية تقريرية ، ويحسن أن يبدأه الباحث ملخصا نظرية الدراسة وملاحظات استطلاعه ونتائج البحوث فى سرعة مركزا على صلب المشكلة من دون مواربة، ولا لف ولا دوران . وقد يكون التقرير فى فقرة واحدة ، أو فقرتين بارزتين مركزتين موجزتين من دون إخلال ، متناولتين المحاور الكبرى فى المشكلة .

اسئلة الدراسة :

وهذه الأسئلة هى الترجمة الإجرائية للمشكلة المتضمنة فى التقرير السابق . والهدف من هذه الأسئلة أن نجعل التقرير فى صورة قابلة للفحص ، والإجراءات التى تكون فيما بينها خطوات فحص المشكلة . ويحسن فى الأسئلة أن لا تنطلق من سؤال رئيس له فروع وهذا ما جرى عليه العرف التربوى ؛ لأن السؤال الرئيس عادة ما يهمل فى النتائج ، فيكون التركيز على الأسئلة الفرعية ، فمن باب أولى أن يحذف السؤال الرئيس ، ويركز مباشرة على الأسئلة المتدرجة التى ستكون كلها ممثلة أركان المشكلة ،ويعبر كل سؤال منها عن إجراء يفضى إلى ما بعده ، فإلى غيره ، وهكذا حتى السؤال الأخير .

حـدود الدراسـة :

وهذه تجيء بعد الأسئلة مباشرة .ويكون الحرص فيها على نوعين من الحدود : حدود لن يقترب منها الباحث ،وهنا فلابد من تبرير لهذا الحذر . وحدود لن يتجاوزها الباحث . وفى عبارة أخرى فلابد من النص على ما سيلتزم به الباحث من دون تبرير . وعلى ما لن يفعله الباحث مع ضرورة التبرير . وكذلك فلابد فى الحدود من الوعى بالحدود الموضوعية ، وحدود المكان ، وحدود الزمان ، وحدود الإمكانات ، وحدود العينة ، وبمثل هذا الوعى سيكون الباحث محددا نفسه فيما سيناقشه فيه المناقشون ،ولن يتجاوزوا هم أنفسهم تلك الحدود ، ولا يكلف الله نفسا إلا وسعها ، وإلا ما آتاها . وعليه سيكون المناقشون معنيين بفحص الاتساق بين الحدود والإجراءات ، وبين الحدود والنتائج ، وستكون الحدود ــ والحال هذا ــ مصدرا لكثير من التوصيات والمقترحات .

مصطلحات الدراسـة :

وهى اللغة الفنية النوعية التى ستدور عليها الدراسة . ولها معان اصطلاحية عند أهل الفن الواحد . ولابد من إيضاحها للقارىء وتحديد دلالتها المقصودة حتى لاتختلط دلالات القراء بدلالات الدراسة ؛ بمعنى أن دلالات الباحث هى المقصودة ، ومن هنا يجب أن يكون المصطلح إجرائيا .

ومعروف أن لكل مصطلح تعريف ، وفى كل تعريف أركان ، وشروط ، وهكذا حتى يكون المفهوم واضحا لدى الباحث ، ولدى المناقشين ، ولدى القراء . وهذا يوجب أن يقدم الباحث صلب التعريفات وفلسفتها فى الإطار النظرى أولا ، ثم يركزها فى التعريف الإجرائى وحده من دون مناقشة غيرها من التعريفات ، فهذه مجالها الإطار النظرى .

ومعلوم أن التعريفات منها ما هو مغلق أو دائرى ، وهذا مرفوض . ومنهـا مـا هو مفتوح نام وهذا هو المطلوب . وعادة يكون التعريف هو الركن الثـانى فـى الجملة الإسمية (الخبر) أما الركن الأول (المبتـدأ) فهـو المصطلـح ، مـع فـارق مهم هو أن التعريف ليس خبرا واحدا مفردا ، وإنما هـو أخبـار متعـددة ، وكـل خبر منها يمثل قرينـة أو حدا فـى التعريـف ،ويمثـل إجـراء يتعيـن أن يمارسـه الباحث فى الجزء الميدانى . وينطبق هذا الكلام على التعريف الآتى للقراءة :

" القراءة عملية إدراك بصرى لمجموعة كلمات مرصوفه فى جمـل وفقـرات ؛ يخترقها القارىء من سطحها بعمليـات بصريـة وعقليـة ليسـتوعب ملامحهـا ، ويصل من هذه الملامح إلى بنية المعرفـة فـى المقـروء رابطـا إياهـا والملامـح بالمخزون المعرفى لديه فيكون المعنى وينتج الدلالة خالعا إياها على المقروء ؛ ظاهر النص : شفهيا أو تحريرا " .

فالمبتدأ الذىأشرنا إليه فى الفقرة قبل السابقة هو المصطلـح : "القـراءة" . أما أخبـاره المعقـدة ففـى التعريـف نفسـه بـدءا مـن "عمليـة إدراك بصـرى" . ويتضمن هذا التعريف الأمور الإجرائية الآتية :

1 ـ النص المقروء .

2 ـ القارىء .

3 ـ الإدراك البصرى .

4 ـ أستيعاب المعنى والملامح ؟

5 ـ تحديد بنية المعرفة .

6 ـ ربط بنية المعرفة بالبنية المعرفة .

7 ـ إنتاج الدلالة : شفهيا أو تحريرا .

ويلاحظ أن هذا التعريف يدور فى حدود أدناها وجود نـص مقروء ، وأعلاها وآخرها إنتاج الدلالة : شفاهة ، أو كتابة . ولم يتضمن التعريف وظيفة القـراءة ، فهذه ليست من التعريـف ،وهـذا خلـط يقـع فيـه البـاحثون ؛ حيث يصوغـون الوظيفة فى التعريف .

إن فحص هذا التعريف السابق كفيل وحده أن يقيم بحثا تربويا كاملا – وكذلك أى مصطلح – وفقا للتصور الثلاثى الذى نحن بصدده ؛ لو أحسنا التصور والتدبر ، وأجدنا التصوير والتدبير ، وأحكمنا السلوك والتنفيذ وصولا إلى الغايات المحددة سلفا .

ومن خلال التعريف السابق تظهر إجراءات البحث التى ينسب إليها كون التعريف "إجرائيا" .

1 ـ إعداد النصوص المقروءة : من حيث نوع النص ، ومحتواه ، ومستوى تعقده وسهولته ، وشيوع لغته ، وتراكيبه ، وفقا لمستوى الطلاب ، والغرض منه ، وهذه هى العينه الموضوعية ؛ عينة مادة التعليم .

2 ـ اختيار العينة الإنسانية فى "القارىء" : من هو ؟ وفى أى عمر ، ومن أى بيئة ، وبـأى مستوى عقلى ومعرفى واقتصادى واجتماعى وفى أى مرحلة تعليمية ، وفى أى صف دراسى ، وذكر هو أو أنثى . كل هذا يجب أن يكون مشروطا فى الحدود .

3 ـ التفاعل بين القارىء والنص : وبعد أن أعد الباحث النص ، للقارىء تجىء التجربة الميدانية : متى وكيف ولماذا ؟ وفى هذه التجربة مقاييس ، أو مقابلات . أو استبيانات يلزم إعدادها مسبقا للتطبيق : قبلا ، أو بعدا وفق الغرض من الدراسة . وتكون فى مستويات من رقم 3 إلى رقم 8 . وفى هذا الإجراء الأخير : هل يكون الكشف عن إنتاج الدلالة : شفهيا ؟ أو هل يكون تحريريا ؟ أو هل هما معا ؟ هذا لازم النص عليه فى العنوان وفى الحدود .

ويشيع فى البحوث التربوية أن تكون مصطلحات الدراسة هى ما يتضمنه العنوان فقط . وهذا وارد ، لكن هناك مصطلحات وسيطة ، أو بينية تمثل اللواحم بين مصطلحات العنوان ، وستكون واردة فى الكتابة طوال البحث ، ولابد فيها من موقف محدد يتخذه الباحث ؛ ولهذا نقترح أن يكون فى كل أطروحة تربوية معجم تربوى للمصطلحات الواردة فى الأطروحة : المصطلح الرئيس ، والمصطلحات البينية ، ويثبت هذا المعجم فى أخر الأطروحة ضمن ملاحق الدراسة .

ثانيا : منهج الدراسة فى معالجة المشكلة :

كلمة (منهج) فى العربية من مادة (ن . هـ . ج) ، ولها أصلان متباينان هما : الطريق والوضوح والاستقامة ،وهذا ما يهمنا هنا ، والثانى : الانقطاع والسقوط .

والمنهج والمنهاج واحد ،وجمعها (مناهج) ، فالمنهج الطريق البين الواضح المستقيم ، ومنه قول الحق سبحانه **" لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"** وقال العباس رضى الله عنه :**" لم يمت رسول الله (ص) حتى تركك على** طريق ناهجة" أى بينة واضحة . وقد يقال : نهجت لك الدرس ؛ أى أوضحته . **ويقال :** استنهج سبيل فلان ؛ أى أسلك مسلكه .

وهكذا نقصد من كلمة (منهج) أنه مجموعة الخطوات الواضحة المطردة المتسقة التى يجريها الباحث واحدة فى إثر أخرى من دون خلل ، ولا تناقض ، فى سبيل معالجة جوانب المشكلة التى حددها لدراسته ؛ وقد تكون فى هذه الخطوات ما هو وصف ، وما هو تحليل ،وما هو نقد ، وما هو تجريب ، وما هو دراسة حالة ، وما هو شبه تجريبى ؛ فكل هذا من الخطوات ، ولا

تستغنى عنه دراسة تربويه . وعليه فلا معنى أن يختص المنهج بما هو شائع معروف فى مناهج البحث وحدها ، فما هى إلا خطوات لا يقتصر عليها وحدها البحث . وهذه الخطوات يمكن إجمالها فيما يلى :

1 ـ مواد التعلم :

وقد تكون تحليل محتوى ، أو تصميم برنامج ، أو إعداد وحدة ، وفى هذه الحالات لابد من تحديد الأهداف ، والنص على تعريف المحتوى ، أو البرنامج أو الوحدة .

2 ـ العينـــــة :

وقد تكون عينة من مواد التعلم كالمحتوى ، ومنها ما يكون العينة الإنسانية كالطلاب والطالبات ، أو المعلمين ، أو غيرهم من المستهدفين فى تجربة الدراسة ويفضل أن توضع هذه العينة فى جدول يوضح مستويات العينة ، وفئاتها ويفضل كذلك أن تشتق فروض الدراسة من بعد جدول العينة كالفروق بين البنين والبنات ، أو الفروق بين مدرسة وأخرى ، أو بين صف دراسى وآخر .

3 ـ أدوات الدراسة : إعدادا وضبطا :

وفى هذا المسلك ، أو فى هذه الخطوة ينص على الأدوات المستخدمة فى الدراسة إجمالا ، وتعرف كل أداة على حده ، وتحدد وظيفتها ودورها ، ومتى تستخدم ومع من فى الدراسة .

وبعدها يكون تناول كل أداة على حدة ، وتعطى نبذة عن سبل إعدادها وتوفير موادها ، ومصادر هذه المواد : من أدوات سابقة ، أو من مقالات ، أو ماشابه ، ثم توضع الأداة فى صورتها المبدئية التى يحكم عليها وبعد الصورة المبدئية المحكم عليها تبدأ رحلة الضبط : صدقا وثباتا عن طريق التجريب الاستطلاعى بشروطه المعهودة ، والتعديلات ثم توضع كل أداة فى صورتها النهائية ، بحسب ورودها فى متن الدراسة ؛ فى ملاحق الدراسة بالترتيب نفسه

ويقدم وصف للأداة فى جدول يوضح محاور الأداة ، وعناصرها ، ومواصفاتها الإحصائية ، كالسهولة والتمييز ، والثبات . وبهذا تعد الأدوات جاهزة للاستخدام والتطبيق فى التجريب ، وعلى عينة الدراسة .

4 ـ التجريب الميدانى والتطبيق :

أما التجريب ففى حال ما إذا كانت الدراسة تطبيق طريقة جديدة ، أو منهما أو وحدة مقترحة ، أو تحاول إثبات فاعلية متغير تجريبى ما ، لبيان أثره فى متغير تابع هو فى الغالب الفهم أو التحصيل ، أو هما معا ، أو الاتجاه ، أو اكتساب مهارات ، أو كفايات بعينها . وفى حال مثل هذه التجارب توصف التجربة من حيث الإعداد لها ، وظروفها ، ومساقها ، وخطواتها ، وما حدث فيها من كافة الظروف المعنية ، وغير المعنية ؛ فذلك كله له دور وقيمة فى النتائج . ثم يكون الكلام عن استخدام الأدوات ؛ أى عن القياس بكافة أوقاته : القبلى والآنى والبعدى؛ مع وصف واضح مركز غير مسهب لظروف هذا التطبيق والشروط المتخذة له ، وفيه . والتواريخ التى جرى فيها وبينها القياس ، حسب نوع الأداة : استبانة ، أو مقابلة ، أو بروتوكولات : مفتوحة ، أو مقيدة ، أو بين هذا وذاك ، أو اختبار مفتوح ، أو موضوعى ، أو غيره من أنواع الاختبارات ، ثم ينتهى هذا الجزء بالنص على مجموع أوراق الإجابات التى هى مصدر للمعلومات المطلوبة ، استعدادا للنقطة التالية ، وهى المعالجة الإحصائية .

5 ـ المعالجات الإحصائية:

وثم نوعان من المعالجات والأساليب الإحصائية : أحدهما فى إعداد الأدوات ،وهذا وارد فى النقطة السابقة ، والأخر هو المعالجات الأخيرة بعد التجريب والقياس النهائى .

ويستحب أن يقدم الباحث تلك المعالجات والأساليب بترتيب أسئلة الدراسة ، مطبقا إياها على أوراق الإجابة تبعا لنوع الأوراق . ويقدم الباحث وصفا للأسلوب ، ولا يثبت معادلاته الإحصائية فى نفس الدراسة ، وإنما يضع ملحقا للمعادلات فى مكانه من ملاحق الدراسة بحسب ترتيب الملحق ، وترتيب المعادلة ؛ حتى لايزدحم المتن بما هو معلوم من البحث بالضرورة ، وهذا أدعى إلى الإيجاز ،والتركيز.

وعادة يلجأ الباحثون إلى مقاييس النزعة المركزية : المتوسط ، الوسيط ، والمنوال ، والتباين ، والانحراف المعيارى ، أو غيرها من الأساليب المناسبة لطبيعة كل سؤال من أسئلة المشكلة .

ويقدم الباحث – هنا ، أو فى النقطة التالية – جدولا فيه كافة المعطيات الإحصائية ، لكل سؤال على حدة ؛ لتكون هذه الجداول بمثابة "المخزن" الذى يسحب منه الباحث معلوماته عندما يتناول الإجابة عن الأسئلة ؛ ضمن نتائج الدراسة .

ثالثا : نتائج الدراسة ومقترحاتها :

وثم أسلوبان لعرض نتائج الدراسة أولهما عرض أسئلة الدراسة واحدا ، واحدا : ويكتب نص كل سؤال ، ثم يشرع الباحث يقدم البيانات والمعلومات الإحصائية المناسبة للسؤال ، ثم يتناولها عرضا فى جداول ، ويقرأ الجداول قراءة فنية يبحث فيها عن متغيراته وآثارها فى صورة كمية يفسرها تفسيرات كيفية تربوية .

والأسلوب الثانى هو تلخيص نتائج الدراسة فى صورة تقريرية بعيدة عن وصف الدراسة ، ولا إجراءاتها ، ولا أساليبها ، وهذا الملخص يكون بعد

مقترحات الدراسة ، وقبل المقترحات تكتب التوصيات . وبعدها تكتب مصـادر الدراسة : العربية وغير العربية ، ثم الملاحق .

غايـة الأمـر ؛ إن لنـا تجربـة تربويـة عميقـة طويلـة قديمـة ، ذات ثوابـت إيبستمولوجية ، ودينيـة ، وذات خصوصيـة ثقافيـة واجتماعيـة ، ولهـا صلاتهـا بالمجتمع العالمى المحيط بنا . ويجب أن لاتضيع معالمنا تحـت تـراث غيرنـا . ولنا أن نختلف عنهم فيما يجب فيه الاختلاف ، فهذا حق وواجـب . كمـا يجـب ألا نأنف من مسايرتهم فيما أبدعوه هم أنفسهم ، فهذا حقهم ، كما أنه مـن حقنـا أن نكون نحن أنفسنا ، لاغيرنا .

إننا فـى حاجـة إلـى نفض غبـار التبعيـة الفكريـة التربويـة عـن كاهلنـا التربوى ، فنمتنع عن "النقل" ، ونحرص على بلـورة ثوابت تجربتنـا التربويـة، وليس هذا بعسير المنال على أيدى المخلصين المفكرين من أبناء مصر الجادين

الفصـــــل الثالــــث

تطوير التعليم الجامعى بين النظريات والتطبيق



الفصـــــل الثالـــــث

تطوير التعليم الجامعى بين النظريات والتطبيق

اعتدت السفر من مكان إقامتى إلى حيث الكلية التى أعمل فيها ، طوال رحلة دامت ، وما تزال دائمة دائبة ؛ سنين عددا . وفى كـل مـرة تقلنـى وستة نفر غيرى ، حافلة(سيارة) ما إن تنطلق على اسـم اللـه حتـى يـدور حـوار بين أهل الحافلة عن أحوال البلاد والعبـاد ، مـن منطلـق حـدث عـام ، أو خـبر فـى صحيفة يومية سيارة ، أو أمر طرأ على مسـير الحيـاة فـى بلدنـا كلـه ، أو فـى بعض محافظاته .

ولاحظت أن كل من الحافلة يرجع السبب ، أو الأسباب فى الأمر ، أو الحـادث ، أو الخراب والفساد إلى أهل البلد ممن هم خـارج الحافلـة . وتصـورت عدد الحافلات على كل الطرق فى مصر طوال الأربع والعشرين ساعة ، وكل مـن فـى الحـافلات يلـوم مـن هـم خارجهـا ، فـى الحـافلات الأخـرى ، وفـــى غـير الحافلات . تكرر هذا الأمر كثيرا كثيرا ، إلى حد آثار سؤالين فـى ذهنـى : مـا البلد ؟ ومن أهلها ؟ وجاء ثالث : هل حقا أن من فـى الحافلـة ليسـوا بمسـئولين عما يحدث على صعيد البلد ، على نحو أوآخر من أحوال البلد وعبادة ؟

ولاحظت كذلك ـ ضمن مالاحظت ـ أن هناك دوما ـ فى دول العالم النامى ، أو الثالث دعوة يوجهها المسئولون ؛ لزيادة الإنتاج ، وتحسين الأحوال فى ميزان المدفوعات ، وزيادة التصدير ، والإقلال من الاستيراد ؛ وهذه الظاهرة تثـير – هى الأخرى ـ أسئلة حرجه :

مـن المسـؤل عـن زيـادة الإنتـاج ؟ ومـن ينـاط بـه تحسـين مـيزان المدفوعات ؟ وعلى أى كاهل تلقى مسؤلية التصدير ، والإقلال من الاستيراد؟ وما السبب فى قلة التصدير ، وزيادة الطلب على الإستيراد ؟ هل هـى خطـة ؟ أو هل الأمر هوى يتبع ؟

الظاهرتان السابقتان تلحان فى إثارة مسألتين مهمتين : السلبية وحب الكلام ، وغياب الخطة . وعلى أساس هاتين المسألتين نستطيع أن نفحص تلك الصيحات التى تتعالى بين الحين والأخر ، بضرورة تطوير التعليم وبخاصة التعليم الجامعى . هى صيحات حق ، لكن ما المراد بها ، ومن الذين يطالبون بمثل هذا التطوير ؟ وما التطوير المقصود ذاته ؟

إن "التطوير" تغيير مقصود من حال إلى حال أفضل ، على أساس وصف ونقد للحال الأول يظهر قصوره ، ومعايبه ، وثغراته ؛ وتراجعة عن تحقيق أهداف بعينها ، أو لقصوره عن بلوغ غايات مستحدثة ، أو طوارىء طرأت . وفى عبارة أخرى فالتطوير سنة حياة ، ونهج أحياء ، ويسعى به دوما إلى أمرين : مزيد من الإنتماء ، ومزيد من المسايرة حتى لايكون التقهقر، ولا التردى . وقد يكون التطوير أمنية فى ذهن من لا يملكه ، ومن لايعرف كيف يجريه كما قد يكون فى يد اتضع أناملها على فساد ، أو قصور حاضر قائم ، لكنها لا تملك قرار التطوير .

وفى عبارة ثالثة فلا تطوير إلا يسبقه "تقويم" يحدد الظاهرة المقدمة ، ومظان القصور ، وأهداف التطوير ، وأساليبه ، وآلياته ، وتكلفته ، وحساب عوائده وخصوصا العوائد الاجتماعية العامة ، لا الفردية الخاصة .
لاعجب إذن أن نسمع صيحات تنادى بالتطوير الذى قد يضيق ليكون مجرد تغيير أشخاص ، أو مواضع ، وقد يتسع ليكون منظومة تتناول الشكل والمضمون ،والمواضع ، والمواقع ، والأهداف والوسائل ، والغايات والمادة ، والناس ؛ والفكر، وهذا الأخير أكثرها جميعا صعوبة ، وبطؤا .

ومما سبق يظهر أن ثم تطويرا للفكر من الداخل، وتطويرا للمحال من الخارج وتطويرا ثالثا يتناول الباطن والخارج معا فى آن . ولكل صنف أهله ، ومجندوه ، ورواده . ولكل صنف معدل وسرعه وعقابي وثمرات ؛ وفى كل لابد من أمرين : التقويم ، وخطة التطوير، ولكل من الأمرين مختصون ؛ "ورب الدار أدرى بما فيها " كما أن أهل مكة أدرى بشعابها" !

الفيلسوف لايطور الطب.وعالم الفيزياء لايطور قواعد النحو ،كما أن الطبيب يصعب عليه ، إن لم يكن محالا أن يطور التربية"، وأسالوا أهل الذكر إن كنتم لاتعلمون" . صدق الله العظيم. وليس كل تربوى بقادر تماما على تطوير النظام التربوى .

إن أمر التطوير فى حاجة إلى "فقهاء" فيه ، موسوعى فكرهم ، شاملة رؤاهم مدججة عقولهم . وفى حاجة إلى خبراء قياس الكفايات داخلية وخارجية : كمية وكيفية . وخبراء فى قياس العوائد ، وخبراء فى وضع الخطط الشاملة : كما وكيفا على المدى القصير والمدى الطويل : ثم فى حاجة إلى أيد منفذة مدربة لاتجيد سوى التنفيذ وفق خطة محكمة ،لا وفق هدى تتبع ،وأشخاص تروح وتجىء على الموضع . أن الطوير فلسفة دولة لا فلسفة أشخاص ،و"جارية: أطبخى ياسيدى كلف "

ولك يكن لنا أن نتعجب إذا نادى بالتطوير من هم من غير أهل الاختصاص ، أما أن ينادى الجامعيون بالتطوير فهذا مكمن العجب .. وهذا يذكرنى بمقوله مفادها : "كلكم يبكى ، فمن سرق المصحف " والسؤال هنا :

- أين ما فعله المنادون من رجال الجامعة بتطوير التعليم الجامعى ؟
- ولمن يغنى الشاعر؟ أى لمن يوجه رجال الجامعة دعوتهم لتطوير التعليم الجامعى الذى هم أصله وسدنته وسداه ولحمته؟
- ماذا يرون ليطوروا مجالهم ؟

قد نقبل أن يكون التعليم قبل الجامعى ، مرهونا تطويره بقرار سياسى مثل إلغاء السنة السادسة الابتدائية ، أو استحداث نظام الثانوية العامة الحديث ، أو جعل درجات اللغة العربية اقل من درجات اللغة الإنجليزية وأقل من العلوم والرياضيات ، أو منع إضافة درجات التربية الدينية : الإسلامية والمسيحية للمجتمع ؛ قد نقبل هذا كله . لكن الذى لايقبل أن تكون تطوير التعليم الجامعى هو الأخر فى حاجة إلى قرار سياسى .

إن هذا لوحدث لتنافى مع ما ينادى به من استقلال الجامعة ، ومن حرية البحث العلمى الأكاديمى ، ومع مكان الجامعة من الفكر فى البلد الواحد؛ حيث يفترض أن الجامعة فى مكان الرأس، والحصان الذى يوجه الحركة ، ويقودها ،أو هى القلب الذى يضخ الدم إلى كل أعضاء المجتمع البشرى ، مهما يكن قرب الاعضاء من بوتقة القرار السياسى .

هل يطالب الجامعيون بقرار سياسى لتطوير طريقه "المحاضرة" ، و "الحفظ " و"الاختبارات"التقليدية ؟ وما الذى سيفعله مثل هذا القرار لتغير هذه الأمور ؟ وهم أنفسهم الذين يتبعونها ،ويحرصون مصرين عليها . إنهم تتناقص أموالهم مع أعمالهم ، يقولون مالا يفعلون ، وكبر هذا مقتنا عند الناس الحصفاء ، وعند رب الناس جميعا .

وماذا فى وسع القرار السياسى أن يفعله ليجدد الجامعيون معلوماتهم ، ومعارفهم ؟ وهل ستقف السلطة السياسية على أيدى الجامعيين ، وهم يصوغون امتحاناتهم فى أسئلة لاتهدف إلا إلى الاسترجاع والتذكر، مخاطبين بها ثقافة الذاكرة ، لا الإبداع ، فى مستويات تلك المتدنية ؟
هل يمكن أن تتدخل أجهزة الأمن فى شكل المدرجات لتجعلها مجموعات صغيرة بدلا من التكدس فى قاعات الدرس ؟

وهل فى وسع السلطة السياسية أن تحدد للجامعيين محتوى علمهم ، والمعرفة التى يقدمونها لطلابهم ؟ وهل فى وسع السلطة السياسية أن تحدد للجامعيين معاير النجاح والرسوب والتفوق لطلابهم ؟

ماذا يريد الجامعيون ، وهم أنفسهم الذين ينددون بسوء مستوى المتخرجين فى كل الكليات : كليات القمة ، والوسط ، والقاع ؟

ماذا يريد التربويون المسؤلون عن إعداد المعلمين الذين انهار مستواهم بشهادتهم أنفسهم ، وبشهادة سوق العمل فى المدارس . وأولياء الأمور فى كافة بقاع مصر؟

إن سوءمستوى المتخرج ليس سوى صنعة الأستاذ الجامعى ولا دخل فيه لأىعامل أخر مهما ادعى المدعون ؛ حتى مع ضخامة الأعداد فى الجامعات ؛ وحتى مع قلة الإمكانات ! وإذن فما الذى يمنع الجامعيين من تطوير التعليم الجامعى ، وهو فى أيديهم شكلا . وموضوعا ، وأولا ، وآخرا ؟ ما الذى يريدونه بالتحديد ليطوروا التعليم الجامعى ؟

إن الجامعة التى نحياها ليست هى الجامعة التى كانت ، ولا هى بالتى كنا نطمح إليها ، وكم اشرأبت إليها فى أحلامنا عيوننا ، وانحنت لها هاماتناء لقد أصبحت مشاعا منذ أن أصبح الدخول إليها : معيدين مركوزا فقط فى التقديرات الكمية للدرجات وفقا لفلسفة الحفظ والاستيعاب ، وأصبح نيل الدكتوراه من السهولة بمكان ، وأصبحت أعداد الحاصلين عليها ممن هم ليسوا معيدين ، أكثر من المعيدين والمدرسين المساعدين !

إن مستوى الدراسات العليا متفاوت فى الجامعات الأم عنه فى الجامعات الإقليمية . ويبدوأنه كلما بعد المدار عن السيطرة قلت قوى الجذب؟ وزادت الحركة والحرية ! فأصبح عدد الحاصلين على الدبلوم والماجستير

والدكتوراه ، لا كيف له . والحاصل أن يتدنى المستوى ، والمتخرجون على دين ملوكهم سواء بسواء .
لقد أصبحت الجامعة مسرحا للاختلافات الشخصية والإدارية أكثرمما تكون مجالا للثراء العلمي الرصين المبدع الذى يقود حركة التطوير المنشود . أصبحت فلكا للأيدلوجيات من كل حدب وصوب ؛ فضاع العلم بينها جميعا ، ثم يتنادى أصحاب كل ايديولوجية بالتطوير ، وهو هنا مبرأ من النزاهة ، وغارق فى الهوى المتبع وفقا لتقاليم الأيديولوجية والالتزام الحزبى ، وكأن المعلم وحده لايصلح أن يكون حزبا له قوائمه ،وتعاليمه ، وقواعده ،وأدبياته وأخلاقه الواجب الانضباط وفقها والسير على هداها : تقوى وإخلاصا وتجردا ، ونزاهة .

كيف يستطيع "البيروقراطيون" أن يكونوا هم المطورين ،وهم أساطين فى اللوائح، والمحاضر، والجلسات ، والتربيطات . ، وكل هذا ليس علما ، ومحال أن يسفر عن ذرة علم !
والإشراف على أطروحات الرسائل أمره عجب فى الجامعة . تحكمه اللوائح التى قد تضع من ليس متخصصا مشرفا على رسالة ليست فى مجاله ؛بحجة تمثيل الكلية ، أو تمثيل الجامعة أو تمثيل القسم ، فكيف يفيد الطالب الباحث من مثل غير المختص الموضوع ـ بحكم اللوائح _ مشرفا ؛ كل همه أن يكون من بين لجنة المناقشة وما يتبعها من مال يصرف من دون وجه حق ، ولا ذرة عرق ؟ على أن الجامعة ليست وحدها الدراسات العليا ، وإنما الجامعة بحوث الترقى ، ولجان الترقية والتدريس والتأليف ، وخدمة البيئة والمجتمع ، وكلها أمور يحسن أن نستوفيها حقها من التأمل والفحص .

بحوث الترقـــى :

ونتناول تأملنا إياها من زاويتين : زاوية البحوث نفسها ،وزاوية لجـان الترقية ، وننظر فى كـل زاويـة مـن هـاتين الزاويتيـن علـى مسـتويين : المثـال والواقع . أما بحوث الـترقى المثـال ، فتمثل طـورا مـن النضـج راقيـا رصينـا ،لأناس يفترض دأبهم وصبرهم الحقيقى على الفحص والدرس وملازمة الكتـب ، ودوام (التفلسف) ؛ لأنهم حملـة شـهادات أسـمها (دكتـوراه الفلسـفة) ، وظلـوا على رحلة التفلسف هذه طيلة أيام الإعداد للأطروحة ،وخمس سـنوات مضافـة إلى أستاذ مساعد، وخمسا أخرى إلى أستاذ !

ويبلغ مجموع السنوات المنقضية فى رحلة البحـث العلمـى منـذ المعيـد إلى الاستاذ خمسة عشر عاما تقريبا وقد تصل إلى عشـرين عامـا ، يدخـل بهـا صاحبها مرحلة النضج والرشد العقليين ، ويكون بها صاحبها فى معمعة التأمل الرصين ، والفكر الثاقب ، واللغة المنطقيـة ، والقـول الراشـد ، والإيجـاز غـير المخل ، فضلا عن حضور عديد من مناقشات الرسائل ، والإشراف عليها .

ولو أن كل بعدإجازته (دكتوراه) قرأ كل شـهر ثلاثـة كتـب بيـن تـراث ،ومعـاصرة ، وأجنبـى ، لبلـغ إجمـالى أعـداد الكتـب المقـروءة بعـد الدكتـوراه ثلاثمائة وستين كتابا ! كلها كفيل باستواء النضـج ،والإقـدار علـى (التفلسـف) . ولو أن كل بـاحث بلـور رحلاتـه البحثيـة فـى ثـلاث مراحـل ، مرحلـة مـا قبـل الدكتوراه ، ومرحلة أستاذ مساعد ،ومرحلة الأستاذ ، وصاغ تلك المراحـل فـى مؤلفات تدل عليه ، وتظهر منحاه البحثى ،وموقفه الذهنى من مجـال تخصصـه : تراثا ومعاصرة ، وأجنبيـا ، لتوافـرت لدينـا مجموعـة مـن الكتابـات الأصيلـة الرصينة الهينة بأيدينا نحن ، ولهمومنا نحن ، ومن رؤيتنا نحن .

تلك هى الحال المثلى للبحوث ،أو ما ينبغى أن تكون عليه ؛ عبادة ، وإحسانا ، وإتقانا عملا لقول الرسول (ص) : " **إن اللـه يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه** "!

لكن المثال شيىء ، والكائن شيىء مختلف تمام الإختلاف ؛ فالبحوث مجرد فقرات متناثرة هنا ، وهنالك . وهى فقرات لايشعر من ورائها بهدف سوى الترقى ، ولا تدرك أن كل باحث يعمق لنفسه مجرى بحثيا ، يزيده عرضا وطولا ، وجريانا . وبعض البحوث ضحل ، وبعضها باهت مكرور ، وقليلها النادرجدا رصين لكنه لايخاطب واقعنا ،ويستمد "مشروعيته" ، "أهليته" من القراءات و"الموضوعات" الأجنبية بدعوى "الاتجاهات الحديثة" فى المجال .

والأغلب الأعم من بحوث الترقى ذو نكهة غيرمستساغة للذوق البحثى العربى ، وغير ممكنة فى الواقع العلمى العربى والمصرى . صيحات فى غير واد ، وكلها "زعقات" تجافى الواقع المتاح ؛ ففى التربية مثلا يركز الباحثون على تفريد التعليم ، والحاسب الآلى ، والبرامج المقترحه ؛ وكلها يضاد التعليم الجمعى المصرى ، والتواضع فى الإمكانات ، ومركزية التعليم. ولو تساءلت عن جدوى تلك البحوث ؛ يقال لك: إننا نعد للمستقبل ، فلعل يوما يجيء فنحتاج مثل تلك الوريقات التى ستكون ساعتئذ باهته صفراء عفا عليها الزمن " **وأخنى عليها الذى أخنى على لبد**" !

وهل يظن الباحثون أن أفكارهم ستظل رصينة ثابتة بعد سنين عددا من إجرائها ؟ هل سيتوقف التيار عن الجريان ؟ وهل يفترض الباحثون أن من سيأتى بعدهم لن يأتى بمثل أتوا هم أنفسهم به ؛ حتى يهمل الحاضر ،ونعود إلى الماضى ، ماضيهم البحثى ؟

لاتشعر فى البحوث أن هناك من ورائها ثوابت تربوية علمية مصرية ، يعمل على تعميقها ، وتوسيعها ، وجعلها رائقة مصفاة عذبة ! كل ما تشعر به هو "الموضات" البحثية وخصوصا فى بحوث التربية ، ترى (المفاهيم) ، ، وتارة ترى "التعليم للتمكن" وتارة ترى بحوث البيئة ، وتارة "الأكتشاف الموجه " و (استيضاح القيم) ولانجد فى تلك القيم ما يمت إلى القيم الإسلامية ،وإنما سموها (الخلقية) !

وتارة ترى بحوث التربية الوقائية والتربية التكنولوجية،وهى أحدث الموضوعات البحثية التربوية فى مجال التربية العلمية !

بحوث كلها "سراب" بقيعة يحسبه الظمآن ماءا ؛ حتى إذا بلغه لم يجده شيئا ، ووجد الله عنده فوفاه حسابه" ! وهى "كلمات بعضها فوق بعض " لاتكاد ترى حقيقة مجتمعنا المصرى نوعا . وتشعر انك فى مجتمع من الرفاهية العلمية المستندة إلى رفاهية أقتصادية !

إن الذى لايريده البحث العلمى؛المصرى أن يفرق بينه ، وبين البحث العلمى فى العالم المتقدم . هذا التفريق ليس على سبيل الفصم والفصل ،وإنما على سبيل فهم الفلسفة الكامنة ، وراء كل صنف من صنفى البحث ، وهى صنفان اجتماعيان ، واقتصاديان ،وثقافيان فى أساسهما .

ولكى نوضح ما نقصده نضرب الأمثلة :هل نتوقع أن يعنى التعليم الطبى فى العالم المتقدم ، بالبلهارسيا؟ أم أنه يتوفر فى الأساس على بحوث "الإيدز" ومختلف أنواع السرطانات ،وحالات الفشل الكلوى وأمراض الكبد الحادة الناجمة عن الخمور ؟

وهل نتوقع أن تعنى بحوث الفيزياء عندنا ببرامج سفن الفضاء ، وحرب الكواكب ؟ وهل نتوقع أن تعنى بحوث التربية عندهم بالمحددات الدينية الإسلامية ،والمحددات اللغوية العربية والتماسك الاجتماعى الواحد ؟

إن الأسئلة السابقة ، وغيرها كثير ، تضع أيدينا على حقيقة مهمة مفادها أن حركة البحوث العلمية فى مجتمع ما يجب أن تكون منطلقة فى الأساس من الواقع السياسى والاقتصادى والاجتماعى والثقافى والدينى ، فى البلد الذى تجرى فيه تلك البحوث .وفى وسعنا أن نميز ثلاثة أصناف من البحوث العلمية : بحوث الضرورة ،وبحوث الرفاهية،وبحوث الأمنيات والمسايرة .

بحوث الضرورة هى البحوث القائمة علىمعضلات واقعية مجتمعية ، وهذه نراها فى المجتمعات الراقية والناهضة على السواء ، وإن كانت أشهر وأفعل وأرصن فى المجتمعات الراقية .

وبحوث الرفاهية لايستطيعها سوى المجتمعات الراقية لوجود أساس اقتصادى متين ، وخطة ذهنية مستقرة ،واتجاه عام موجب أصيل نحو البحث العلمى .

وأما بحوث المسايرة فالريادة فيها للمجتمعات الراقية ، والتبعية للمجتمعات الأقل،وهى ما نقصده "بالموضات" البحثية ،أو هى كالفقاعات ، أو الزبد الذى يذهب جفاء ! وأساسها نقل الشكل ،والترجمة من دون الوعى بالفلسفة التى نشأت عنها البحوث المنقولة ،وقل ـ تطبيقا ـ كل بحوث الحاسب الآلى فى التربية . فالأصل فى هذه الحاسبات أنها ملكية فردية ، مرتبطة بمصادر معلومات مركزية متاحة مشاعا ، بتكلفة يتحملها متوسط الدخل هنالك فى البلدان التى تنتج العلومات (السوفت وير) والأجهزة ، (الهاردوير) . فلمن توجه مثل هذه البحوث فى التربية المعاصرة ! ؟

كم فردا فى مصر يتحمل متوسط دخله مبلغ الاشتراك فى شبكة المعلومات (الانترنيت) ؟ وكم فردا يقتنى الحاسب ؟ وكم فردايستطيع شراء البرامج التعليمية ليدرسها منفردا فى بيته ؟ وكم جهازا صنع فى مصر من هذه الأجهزة ؟ وفى أى عام سيكون لكل بيت حاسب آلى ؟ !

إننا مازلنا عاجزين أمام مشكلة التندى اللغوى على كافة المستويات التعليمية فى مصر والعالم العربى ، فكيف بنا تجرنا بحوثنا العلمية إلى بحوث العولمة والكوكبة وما على شاكلتها؟ !

وثمة ملاحظة خطيرة فى بحوث الترقى – وبخاصة بحوث التربية ، فالغالبية العظمى تتناول التعليم قبل الجامعى : تلاميذه ، ومعلميه ،ومناهجه. والندرة النادرة التى تعنى بغير الأسوياء من التلاميذ فى مختلف أعمارهم ، والجرىء المغامر هو الذى يتناول المعلم الجامعى نفسه فى كليات الجامعة ، وبخاصة كليات التربية!

وقبل أن نفيض فى تلك الملاحظة أذكر واقعة وقعت ذات يوم . فقد كنا فى حلقة بحث أسبوعية "سيمينار" نتدارس خطة للماجستير تعرض لتقويم آداء المعلم الجامعى فى مادة من فروع "العلوم" ، وتقويم المحتوى المقدم للطلاب فى ذات المادة فى كل كليات التربية ، أو عينة منها ، مقارنة بالاتجاهات العالمية فى المادة نفسها.

صاحب الخطة كان طموحا جريئا ، ذا هدف مفاده ضرورة أن يكون المعلم الجامعى منضبطا ذا خطة ، وذا منهج أكاديمى وتربوى ، بدلا من أن يكون مطلق الجناحين يفعل ما بدا له ولايربطه بغيره من بنى تخصصه فى مختلف الكليات رابط إلا وهم الحرية الأكاديمية ، فى حين أن الأفئدة هواء ،وتحسبهم جميعا ، وقلوبهم شتى ! .

قدم صاحب الخطة تصوره ، ثم دارت المناقشات كالرحى الطاحن ، وانفلق الجمع الحاضر ثلاثة فرق ، كل منها كالطود العظيم: أساتذة مع الخطة ، ولهم أسانيدهم ، وعددهم قليل جدا . وأساتذ ضد الخطة ولهم أسانيدهم وهم أغلبية ، والطلاب الدارسون الذين جلسوا متفرجين لاحول لهم من رأى ،ولا قوة لديهم على الانحياز لأحد الفريقين الأولين .

وكانت حربا طاحنة ضروسا تقوم على أساس ذهنى مفاده : هل معلم الجامعة ممن يجوز تقويمهم ونقدهم بمثل معلمى المراحل التعليمية قبل الجامعية ؟ تلك كانت هى المسألة ! ولقد كان لكل فرق من فرقى الأساتذة حجته : أما المؤيدون فرأوا أن أستاذ الجامعة إنسان ، ناقص المعرفة ، خطاء . ويجوز عليه ما يجوز على مثله فى كل مهنة ،وأن نقده ليس سوى محاولة لتنقيته ،وتخليصه قدوة خالية من الشبهات إلى أقصى حد ممكن . وأنه لابدمن حدود دنيا توحد بين الأساتذة فى التخصص الواحد ، لا فى الكلية الواحدة فحسب، وإنما فى كل الكليات المشابهة من دون المصادرة على الإبداع ، ولاتضييق للحرية الاكاديمية ، وأن الأستاذ الجامعى الذى هو القدرة ، ليس نصف إلاه ،وما هو بظل الله على الأرض .

أما الرافضون فتمسكوا بأمرين هما حرية البحث ،واستقلال الجامعة ،وكأنهم بهذين الأمرين يتمنون حصانة لأستاذ الجامعة بمثل حصانة أعضاء مجلس الشعب ،والوزراء ، والقضاء !وكنت ـ كاتب هذا المقال ـ من النفر المؤيدين المتحمسين ، لا عن هوى ، ولا عن مجرد استحسان فج ساذج ،واستندت فى تأييدى إلى دليل قدمته للمجتمعين ، وكانوا جميعا من أعضاء هيئة التدريس فى تخصص المناهج وطرق التدريس .

وكان دليلى من جانبين، فقلت أولا :إننا نحن المجتمعين من تخصص واحد ولا نملك لغة بحثية واحدة توحد بيننا ذهنا ، وتدل على قسمنا فى كليتنا .

وقلت ثانيا : إن مختصى الفرع الواحد فى كل كليات التربية من أقسام المناهج وطرق التدريس ليسوا على قلب فكر واحد ، وإنما كل فى فلك يسبحون ، فنحن هنا نحاول أن نتجاوز "بلوم وشركاه" وهناك مايزالون يسبحون بحمده

ويقدسون له ونحن هنا نحاول أن نكرس النظرية المعرفية النفسية ، وهم هناك ، وهنالك مايزالون فى بلهنية المدرسة السلوكية النفسية . نحن هنا نحاول أن نرى "القراءة" عملا ذهنيا ، وهم هناك ، وهنالك يرونها جهرا وصمتا . فكيف إذن نرفع مستوى المعلم فى التعليم العام من دون أن نرفع مستوى معلم الجامعة ؟

ذلكم كان دليلى . لكن كاد لى من كاد ، واقتنص بعض كلمات ندت عنى أولها بسب وقذف ، ما كانا قد دارا فى خلدى . ولكنى اشتممت ريح مؤامرة فلم أتخاذل عن تبرير موقفى ،ولم أعاند فى الاعتذار لأريح من اقتنص ، ولأفوت عليه الفرصة ،اعتذرت قائلا : إننى اعتذر رغم يقينى أننى لم أخطىء . وبافتراض أننى أخطأت فقد أخطأت فى حق نفسى أولا ، فهل يعقل أن اسب نفسى . وكررت الاعتذار تفويتا لعاصفة رخيصة ،وأجيز البحث ، وهو الآن ضمن الأطروحات التربوية فى مصر .

نعم أجيز البحث لكن بقى الاستعلاء البحثى ، والأنفة العلمية غير المبررة التى تريد أن تنأى بمعلم الجامعة عن يد الفحص والتقويم العلميين ؛ وتريده خالصا لذاته ، نرجسيا ، متضخما بمعارف ما كان لتدوم وقد عفا عليها الزمن ، وأكلت الأرضة أوراق أطروحاتها ، وتضخمت من حولها المعرفة . وذهبت أدراج الرياح ،ولايزال أصحابها يحلمون بها ، وعاجزين عن مغادرتها إلى سواها و"اللى تعرفه أحسن م اللى متعرفوش" و " من فات قديمه تاه " .

لجـــان الترقيـــة :

هنالك دوما "حكمة" ، وهنالك "حكمـاء" . والحكماء هم صفوة العقول ،وخلاصة التجارب فى كل من الحياة وضروبها . ولكل عصر حكماؤه ،ولكل حقبة أهلها . وتداخل الأجيال ليس عبثا ،وما هو بخبط عشواء . إنه " تماسك فى النسيج الإنسانى ، وفى الرصيد الخبرى ". حكماء الناس قمم تسعى إليها

الخطوات ، وتهوى إليها الأفئدة استئناسا ، واسترشادا . وتتصاعد الحكمة ، والإحتكام ،والحكماء ، حتى نصل إلى خير الحاكمين جل جلاله . والحكم فتح للمغاليق أمام الأعين ، استجلاء للحقيقة ،ووجه الحق ، والله سبحانه هو (الفتاح العليم) ، ودوما نسعى إليه ونحن ضارعين سائلين : **"ربنا أفتح بيننا وبين قومنا بالحق وأنت خير الفاتحين"** .

الحكماء قضاة لاخصوم . وهم يستجلون قطرات الصواب من بين قناطير الركام ؛فيدلون عليها السالكون إليها ، وهم الذين بأفهامهم يرشدون الصغار الساعين إلى الصفوة ، ليكونوا خلفا خيرا لسلف خير ! هم شهود عيان ، لا أصحاب هوى متبع ، ولا شح مطاع , شهاداتهم محسوبة عليهم ، وهم بعد مجتهدون لهم أجران إن أصابوا ،ولهم أجر إن أخطأوا ،والعاصم الله وحده .

تلك هى الفلسفة التى نراها كامنة فى فكره "لجان الترقية". ولاندرى لماذا تغير تلك اللجان بين الحين والآخر؟ هل تغير لخلل فى موازين الحكمة ؟ أو هل تغير نتيجة للأيديولوجيات ؟ أو هل تغير تبعا لموازين قوى قربت من حوتة القرار الأعلى أو هل تغير لشبهات كانت وأصبحت حقائق أوجبت التغيير ؟ وكيف نستغنى بحكيم عن حكيم . وأليس جديرا بنا أن تفيد من كل أرصدتنا من الحكماء ؟ ! أم أن كثرة الحكماء مفسدة ملهاه ، ومشغلة ؟ وعلى أى أساس يكون التغيير ؛ بمعنى ما الدوافع الكامنة الخفية التى وقفت ، وتقف من وراء تغيير لجان الترقية ،وهى ـ كما قلنا ـ لجان الحكم ، فى أصل فلسفتها ؟

إن المتتبع لحركة الترقيات العلمية سيجد أنها قد تدرجت من التعيين المباشر ، إلى الأقدمية الزمنية مشفوعة بالثقة ، إلى الترقى بأرقام الإيداع ، إلى الترقى بأعداد غير محددة من بحوث منشورة ، أو مقبولة للنشر ، ثم هاهى ذى الآن فى يد مقرر واحد ، وبأبحاث محدودة ! وشتان ـ دوما ـ بين بريق "النظرية" ، ووعورة التطبيق ، هكذا كانت النظرية الماركسية ، غاية النصوع والاتساق

المكتوب ، ولكن أتاها حتفها من تطبيقها ، ومن تضافر أعدائها عليها . وكثيرا ما تحمل النظريات البراقة عنصر هدمها من داخلها ، ما لم تتدارك هى نفسها سوءاتها ؛ وتطور نفسها بنفسها ، وعادة "لايشكر السوق إلا من ربح! عادة لايشكر لجنة إلا من اجتاز عقباتها ، ثم لايعنيه الأمر بعد ذلك ، ولكل لجنة ضحاياها ، ولكل لجنة مريدوها . وكذلك فلكل لجنة ثغراتها ،واسألوا اللجنة الحاضرة عن أحوال اللجان السابقة التى انتقلت إلى صفوف "المعارضة" ، ثم أصبحت الآن تترصد اللجنة الحاضرة وتتبع ثغراتها

وكل نصوص لجان الترقية ، نصوص جيدة ،لكن المشكلات دوما تنجم عن التطبيق . والقواعد الجديدة محكمة الصياغة فى ظواهرها لكن التطبيقات تسفر عن حالات شاذة : منها ما هو معروف بالتهافت ويجاز ،ومنها ما هو مشهور بالرصانة ، ويكاد له فى الامتحان الشفهى ؛ حتى يستثار فيتكلم فيخطىء فيكون ما يكون .

إن فكرة الامتحان الشفهى تكون جيدة لو استخدمت من وجهين : وجه للمجيد للتأكيدمن مظان إجادته ، بعد قبوله مكتوبا ، ووجه لمن تعثر كتابة ، فيطلع عليه شفهيا ، لعله يحسن ويلتمس له عذر فى بعض سقطاته المكتوبة شريطة ألا يكون شائنة فادحة .

جميل أن يكلف الباحثون بخطة بحث ،واستقصاء للاتجاهات الحديثة فى مجال التخصص لكل باحث على حده ، والأجمل أن تجمع هذه الاستقصاءات ، وتلك الخطط فى كتيبات تعد فى صورة خطط تقدم لوزارتى : التعليم العالى والبحث العلمى ، ووزارة التعليم ؛ لتكون سندا للتطوير ؛ تطوير التعليم قبل الجامعى . أما أن يكون هكذا من دون فمآلها مآل أطروحات البحوث فى المكتبات ، وهى فى واد ، وصناع القرار فى واد آخر .

ولسنا ندرى لماذا لايضاف إلى معايير الترقي ، معياران آخـران همـا : الكتـب المؤلفة ، وكفايات التدريس لتكون الصـورة العامـة لمـن يجـاز أسـتاذا بـالتحديد صورة شاملة كافة جوانب الأستاذ الجامعى : كتابة بحوثا ، وشفهيا ، وتدريـس ، وتأليفا . إننا ممن يرون بحوث الترقى " "موقفا" عقليا مـن الـتراث والأدبيـات المعاصرة ،ومن الفلسـفة الاجتماعيـة للتخصصـات العلميـة ،ومـن المسـتحدثات العالمية ،وهى كذلك تمحيص واقع علمى ؛سعيا إلى مستقبل أكثر نضجا ورقيـا على نحو يدفع حركة التطوير وفقا لفلسفة يرسـى دعائمهـا أسـاتذة الجامعـات ؛ من منظور صلاحيتها للتطبيق مع قلة التكلفة ،بدلا من أن تجاز أوراق لاتطبـق ، وتطبق أفكار لم تبحث ،ولم تمحص .

التدريس الجامعى :

الفارق كبير بيـن "التعليـم" و "التدريـس" . فـالتعلم مـن مـادة (ع . ل . م) وهـو أصل فى اللغة واحد صحيح يدل على أثر فـى الشـيء يتميز بـه عـن غيره . ومن ذلك العلامة . والعلم الشق فى الشفه العليا . وعلم الأمـر تعلمـه أى أتقنـه وحذقه وخبره . وفى القرآن الكريم : ' **وما يعلمان من أحـد حتـى يقـولا إنمـا نحن فتنة ، فلا تكفر**" ، أى يبينان للناس علامات لما حرم عليهم فيجتنبونـه ، وعلامات ما أحل لهـم فيلتزمونـه . والإثـم فـى العلـم لايكـون بمعرفتـه ، وإنمـا **يكون بعدم العمل به إن كان علم خير ومنفعه ، أو العمل بـه إن كـان علـم شـر ومضـرة كالسـحر ، والزنـا واللـواط وشــرب الخمـر . وفىالقـرآن الكريـم : "** الرحمن علم القرآن . خلق الإنسـان . علمـه البيـان " . **أى جعـل القـرآن ممـيز** سهلا ميسرا لأن يذكر ، وبذكره جعل الإنسان مميزا عن غيره من الحيوان.

وأما "التدريس " فمادته (د . ر . س) ، وله أصول ثلاثة هى "الخفاء" و"الخفض" ،و "العفاء" ، ويهمنا هنا "الخفض" بمعنى التذليل والتيسير ، وجعل الصعب هينا ، والغامض واضحا ، والخفى معلنا ولـذا يقـال : درسـت القـرآن ؛ تتبعتـه

كسالك الطريق شيئا فشيئا ، ومرة بعد مرة . ومنه درس الناقة يدرسها درسا ؛ أى رااضها . ومنه درس الكتاب يدرسه درسا ودراسا ، ودراسة : أمانه ـ الكتاب ـ عائد الدرس نظل به حتى أنقاد لفهمه وحفظه وأصبح ذلولا بكثرة القراء ؛ ودارس بمعنى قرأ على أحد ،و قرأ عليه أحد . وسمى النبى " إدريس " باسمه هذا ، لكثرة دراسته كتاب الله تعالى . وفى الحديث : " تدارسوا القرآن " ، أىا قرأوه ، وتعهدوه ؛ لكى لاتنسوه . وفى صفات أهل الجنة قيل : "إنهم يركعون نجيا ألين مشيا من الفراش المدروس ؛ أى الموطأ الممهد .

ومما سبق يظهر مايلى :

أ ـأن التدريس هو المقدمة اللازمة للتعليم .

ب ـ التعليم هو غاية التدريس .

ج ـ التدريس عملية تراض فيها المعرفة الكلية فتجزأ ، والصعبة فتيسر ، والغامضة فتوضح؛ حتى تكون ميسورة الفهم والحفظ ، فتصبح كالعلامة فى ذهن الدارس الذى يكون معلما ، ومتعلما .

د ـ التدريس والتعليم عمليتان متلازمتان بالضرورة فلاتعليم بغير تدريس لايؤدى إلى علامات وتعلم .

هـ ـ التعليم هدف وغاية والتدريس وسيله لازمة لتحقيق تلك الغاية ؛ بمعنى أن التعليم نتيجة للتدريس، وبمقدار هذا يكون ذاك وجودا وعدما ،كالعلة تدور مع المعلول وجودا وعدما .

و ـ لم يكن عبثا أن كان للتدريس طرق ، فى حين لم نسمع عن طرق للتعليم!

ز ـ الفعل درس متعد لواحد ؛ أما الفعل (علم) فمتعد لمفعولين فنقول : درست الكمياء والنحو . وعلمت الطلاب الكيمياء والنحو . وإذا ركزنا على الطالب كنا مركزين على النتيجة ، أذ ركزنا على الكيمياء والنحو فنحن نركز على التدريس .

ونعود إلى التدريس الجامعى ،وهو النشاط ا لرئيس الظاهر لأستاذ الجامعة ، ويستأثر بكل ،الأنصبه أكثر من غيره من ألوان النشاط . ومع هذا فهو فى حاجة إلى تغيير وتطوير جذريين نوعيين ؛ لأنه مايزال ثابتا عند ملامح وطرائق بعينها ، فى حين تغيرت الأمور المؤثرة فيه .

زاد التكدس الطلاب ، وضاقت القاعات ، واتسعت المعرفة وانشعبت ، وتطورت تكنولوجيا التواصل ، وتبدلت خصائص المتعلمين ، فلم يعودوا قارئين ، ولايقرأون إلا قبيل الامتحانات .

كل شيىء تغير وتبدل ،فالتغير قانون الكون ؛ لذلك يجب أن يكون التغيير منهج الناس فى مواجهة قانون الكون . ومع هذا فسمات التدريس هى هى كما عهدناها . ولست تسمع فى قاعات الدرس لغة رصينة فصيحة علمية يحترم المدرس فيها ذاته ، وهويته ، وتراثه ، وقوميته ، ودينه ، إنما تسمع أخلاطا ، أوأضغاث أخلاط يضل فيها السمع المفكر ، ويأنف منها صاحب اللغة ،الغيور عليها. وقد ترى من المحاضرين من يفتح كتابا أمامه ، وهو قاعد ، يتلو منه صحفا محررة ، يتتبعها حرفا حرفا ،وسطرا سطرا . ويظل بها حتى ينتهى من المقدار الذى حدده ، وربما يتابع المستمعون الكتاب نفسه فى أيديهم ، أو هو يملى عليهم فيكتتبونه بكرة وأصيلا ، ولا محاورة ، ولا مداخلة ، ولا مناقشة ، ولا تدريس ، ولا مدارسة .

هذا عن شكل التدريس . أما مضمونه ومحتواه ، فما هو بالمعرفة بحال ، وإنما هو تاريخ المعرفة كما تحدر إلينا من القدماء ،عربا كانوا أو يونانيين . وهذا مايسمى بالترتيب المنطقى الذى يتبع نظام السرد القصصى التاريخى ، من دون مراعاة للترتيب النفسى ، وبغض النظر عن فهم الطلاب إياه ، من عدمه .

خذ مثلا تاريخ التربية ، فى كليات التربية ، تجده قصة لابد من أن تبدأ بأفلاطون ؛ إن لم يكن من سقراط ، ثم تتوالى أسماء الأعلام الأجانب حتى

نصل إلى نجم التربية الأوحد "جون ديوى" ، لنسرد أياديه البيضاء فى "الخبرة" و "البراجماتية" .

وليتنا مثل هذا السرد التاريخى فى المشرق ، ومن تراثنا العربى والإسلامى ، وفى مختلف العصور ؛ حتى عصر الأزهر الشريف فى مصر. كلا لست واجدا أثرا للفلسفة العربية الإسلامية ، وكأن هاتين الفلسفتين عار ، أو كأنهما خلتا من أعلام يستحقون الذكر والإشادة بهم .

إن الأنموذج الجامعى وبخاصة التربوى فى التدريس أنموذج عربى خالص منذ أيام محمد على حتى لحظتنا الراهنة هذه ، ونحن فى قاعات الدرس "نبشر" بالفكر الغربى ونرص أسماء أعلامه : فاراداى ، جاوس ، رذفورد ، لافوازييه ، كبلر ، فيثاغورث ، إقليدس ، مندل ، مندوزا ، سارتر ، كير كجورد ، دالتون ، ، أدم ، سيمون دى بوفوار ، بلوم ، جانبيه ، يكنر ، وبذلك فلسنا - كما يبدو - أصحاب فكر ، ولسنا بأصحاب بصمات ولاعلامات ، وليس من موقف - حتى فى التربية لنا ، وحتى لغتنا الأم فلسنا بقادرين على التفوق فى تعليم أبنائنا إياها ونشكو من إنحدار مستواهم فى كل مراحل التعليم فى هذه اللغة .

إننا فى قاعات التدريس لسنا قدوة ، فمنا من يختزل المحاضرات ، ومنا من لايداوم على حضورها إلا لبيع المذكرات . ومنا من يوكل أمر المحاضرات الى المعيدين والمدرسين المساعدين ، ومنا من يدير المحاضرات من بعيد بالريموت " كنترول" . ومن ثم فكيف نطالب متعلمينا بالانضباط ، وهم ليسوا بواجدية ، أمام نواظرهم ؟ إنهم يفتقدون المثال والأنموذج ليحتذوه . لقد سئلت السيدة عائشه بنت أبىبكر رضى الله عنها ، عن خلق الرسول (ص) ، فقالت : "كان خلقه القرآن . وقالت فى سياق آخر:" كان قرآنا يمشى على الأرض" ؛ عليه الصلاة والسلام .

وما استطاع "سقراط" أن يتنكر للقانون الذى صاغه وأحبه وآمن به ، على الرغم من محاولات تلامذته ؛ أى يلتفوا حول القانون ، وأن يدبروا أمر هربه رفض سقراط كل ذلك وتجرع السم .

وهكذا أنت واجد الرسل والأنبياء وعظام القواد والمفكرين . كلهم أمثلة كبرى ، ونماذج عليا على أفكارهم ودعواهم . هم رواد قومهم والرائد – كما يقول نبينا (ص) - لايكذب أهله - وسؤالنا هنا :

هل نحن فى التدريس الجامعى قدوة ، وأمثلة ، ونماذج لطلابنا ؟ وهل لنا من موقف علمى وتربوى فى عالمنا العربى وفى مصر ؟ وكيف يطور التعليم الجامعى أفراد ليس لهم موقف من المعرفة ومن العلم ، ومن التربية ، إلا الموقف الغربى المنتحل المنقول ؟

وقد يكون سؤال : كيف المخرج ؟ وماالروافد التى تجعلنا أصحاب موقف ؟

الإجابة : رافدان : البحوث وقد تناولنا ، ثم التأليف .

التأليف الجامعى :

مصطلح التأليف من (ألَّفَ) وليس من (ألِف) : فمصدر الأول تأليف ، ومصدر الثانى : إلفٌ ، وإيلاف ، وهذا الأخير من الأنس الحادث بعد معاشرة . والفعلان من مادة (أ . ل . ف) ولها فى العربية أصل واحد يدل على انضمام الشيىء إلى الشيىء ، والأشياء الكثيرة يضم بعضها إلى بعض ويشد برابطة موحدة منسقة فهو التأليف بعد تفرق، وهو الوصل بعد تجهيز وتهيئة حصادهما التأليف ، ومنه تاليف الكتب .

وعلى هذا فتأليف الكتب عملية تبدأ من فكرة تلح فى ذهن صاحبها ، وتجمع لها شواهدها ، ونقائضها ، ويرتب فيها بين الشواهد ، وتناقش النقيضات وتشد الأفكار بعضها إلى بعض فى وصلة ظاهرة ، وسياق محدد

ليبدو كل ذلك متماسكا سلسا سهلا معبرا عن الفكر ، وحصاد ذلك كلـه "كتـاب" يجمع كل أركان الموضوع وشروطه ،فى حيز من الـورق أو الجلد أو غيرهـا مما يحفظ فيه الفكر.

التاليف إذن رحلة على مراحل : أولها استواء الفكرة . وتحددها بعد انسـياح ، والتمكن منها ومن تفاصيلها . وثانيها جمع شواهد الفكرة وما يناقضها ، وثالثها إعداد خطة العرض ، ثم تنفيذهـا والعمـل عليهـا ، وأخـيرا المراجعـة والضبـط والإحكام، وقد يكون بعد ذلك تنقيح وإضافة ، أو حذف أو ماشابه ممـا هـو تطوير. تلك هى الصورة النظرية لرحلة التأليف . لكن الواقـع العملـى لهـا فـى الجامعات أمر آخر ، لكن قبل أن نرصد بعض مظـاهر الواقـع نـود لـو ركزنـا على مكان التأليف من الجامعة ، ومن أستاذ الجامعة .

قلنا قبل ذلـك ومازلنـا نقـول : إن أسـتاذ الجامعـة علامـة مـن علامـات الفكر، وحالة من حالات المعرفة . أو قل : إنـه فصـل فـى كتـاب وسـفر كبـير للمعرفة فى تيارها المتحدر منذ القديم حتى لحظته الراهنـة عنـد هـذا الأسـتاذ . والأستاذ "موقف" عن المعرفة ، ورأى عن آرائها ، حسب تخصصه ، وبمقـدار شموله وحصانته تكون موسوعيته .

وثم مواقف ثلاثة من المعرفة : موقف ينحاز إلى تاريخ المعرفة نفسـها ، وموقف مع حاضرها ، وموقف يتجاوز الماضى والحاضر كليهمـا ، متشـوفا إلى المستقبل . وهذه المواقف الثلاثة تكشـف عـن ثلاثـة أنمـاط مـن الأسـاتذة : نمط حافظ ، ونمط ناقد ، وكلاهما مجمع ، ونمـط ثـالث متنبـىء بمـا يمكـن أن يكون عليه الوضع المعرفى فى المستقبل القريب والبعيـد ، فـأى هـذه المواقـف الثلاثة هو التأليف ؟

والـذى نقطـع بـه أن الحـافظ ليـس مؤلفـا : ومـا هـو بمبـدع . وإنمـا هـو ملـتزم منضبط وفق ما يحفظه بقوانين المحفوظ نفسه . والتـأليف يكـون فـى الموقفيـن

الأخرين ، الحافظ ملتزم بشكل المعرفة وتاريخيا . والناقد فقيه يبحث عن العلل الكامنه فى المحفوظ والحاضر من المعرفة . والمتنبىء مبتكر قواعد جديدة وأوضاعا أكثر رحابة وتقدما فى المعرفة عن حاضرها وماضيها وفق منهج واضح ملتزم لاهوى فيه ولا انحياز.

والكثرة الكاثرة من أساتذة الجامعات من الحفاظ . وقلة منهم ناقدون نقدا جزئيا موقفيا فى نقط صغيرة لاتقوى أن تكون موقفا متكاملا . والندرة النادرة منهم هم الذين يوسعون"بقعة الزيت" لتتسع ،وتمتد إلى أفاق جديدة رحبة ، ليست مقيدة بتاريخ المعرفة ، ولا مثبتة عند حاضرها ، وإنما متحركة صوب ما يمكن أن تكون عليه فى المستقبلين : القريب والبعيد .

التأليف الجامعى وفق هذا المعنى الأخير نادرندرة الغول والعنقاء والخل الوفى ؛وندرة المرأة والرجل المثاليين ،والغالب السادر تاريخ المعرفة والتأريخ لهما وفقا لمنظور" كرونولوجى " وايسر المواقف الثلاثة ولا يلزمه سوى التجميع والقص واللصق ليبدوا متكاملا ، وما هوبمتكامل ، ولا متواصلا انما هو موصول الشكل منقطع المعنى ، وهذا هو حال " المذكرات" المعمول بها فى الجامعات ،

" والمذكرات " تجميعات عاجلة عشوائية معدودة عدا لتبدوا فى شكل مؤلف يباع للطلاب ، لا لشىء الا لاستيفاء.شكل .وكان من الممكن الاستغناء عن المذكرات لو أن الطلاب قادرون على البحث والتمحيص ،والاطلاع،ولو أن المكتبات الجامعية مستوعبة أعداد الطلاب ،كافية فى مصادر المعرفة،ولو أن دخل الاستاذ الجامعى يسمح له بتجاوز المبالغ التى ستدرها المذكرات؛لتتفرغ الى التأليف الذى قدمناه.

وأسلوب المذكرات يقطع على الطلاب كل السبل للتعرف على المعرفة من مصادرها،وفى اللغة المصوغة فيها المعرفة ذاتها، فتتغيرالصلة بين المصادر

الاصل ،ولايعرف الدارسون عنها شيئا،الا من خلال نقلها مبسترة مجزمة مشوهة .

ووثيق الصلة بالمذكرات أسلوب الترجمة الذى يعتمد علي فى نقل الكتب غير العربية الى الفكر العربى.ومع أن للترجمة أصولا وشروطا وقواعد واركان تجعل من يتقنوها قليلى العدد نادرى الوجود.فالملاحظ علية هذا التيار الذى يسمى ترجمة ،فى الجامعات وبحاصة فى المعرفة التربوية .

ولقد نوه الجاحظ قديما فى" البخلاء"أن من شروط الترجمة والمترجمين الوعى باللغتين :المنقول عنها ،والمنقول فيها،لكن ثم فريقا ممن يسمون أنفسهم مترجمين يظنون أن مجرد فتح المعجم مثل :المنهل ،المورد،وغيرها ونقل مرادفات الكلمات من الانجليزية الى العربية ؛يعد ترجمة ،وما هى بترجمة ،ولكن وهم الترجمة شديدا.

إن مسالك الترجمة على النحو المعمول به الآن ، ليست سوى تكريس للفكر الغربى فى صورته العربية ، وإهدار للطاقة فى غير موضعها ، ومن دون طائل . وكأن الأولى هو التأليف على النحو الذى اسلفناه .

الترجمة ليست تعريبا ، وليست إلا إبداعا لايقل قدرا ، ولا أهمية ، ولاخطرا .عن النصوص الأصل . وفى الترجمة نظريات متعددة ، نعتقد جازمين أن من يمارسونها الأن من التربويين – على وجه التحديد لايدرون عنها شيئا . ومن المهم التفريق بين الترجمة بوصفها ناتجا . وما يحدث الأن ليس سوى عناية بالعملية من دون العناية بالناتج .

وكيف نثق فى ترجمة صادرة عن شخص لايجيد لغته الأم ، ولا يدرى عنها أى شىء سوى ما كان فى ذهنه من أيام المرحلة الثانوية العامة ، وهو كذلك لايدرى شيئا - من باب أولى - عن اللغة التى يترجم عنها . وقد ينجح من يزعمون أنفسهم مترجمين ، فى نقل العلامات الأجنبية إلى معادلاتها من العلاقات العربية استنادا إلى المعجم : لكنهم حتما - يجهلون معرفة "السياق"

، و"البنية" و"التركيب ، و"التنظيم " ، وهذه مور محال أن يكون للترجمة وجود من دون الوعى بها والتدقيق فيها .

وقد تكون الترجمة مفيدة مطلوبة معا إذا أحسنت ، وأجيدت وإذا أسهمت فى الدفع نحو التأليف الذى يظهر الموقف الفكرى للأستاذ الجامعى . ونعتقد جازمين أن الأستاذ الجامعى من دون الموقف الفكرى ، لا وزن له .ومن دون المؤلف العلمى الرصين ، لا ثقل له فى حركة الفكر ، وفى تيار المعرفة . فهلا كشف كل أستاذ جامعى عن رصيده الفكرى ، وعن موقفه الفكرى ، وعن رؤيته فى مجاله بمؤلفاته التى تدل عليه هو نفسه !

خدمة البيئة والمجتمع :

الفارق كبير بين المنطق الأرسطى ، والمنطق الذى أستند إليه الفقهاء والعرب المسلمون ؛ فالأول يعنى فقط بصورة الفكر بغض النظر عن الواقع ، وطبيعة الإنسان ، والثانى يعتد بالواقع الإنسان معا .وفى المنطق الصورى تكون العناية بصورة الفكر ، واتساق المقدمات مع نفسها ، وكفايتها للنتائج فضلا عن اتساق النتائج مع المقدمات التى اشتقت منها سواء أكانت النتائج موافقة الواقع أو لاتوافقه . فالإنسان حر ، واللص إنسان ، وعليه ما اللص حر . وهذه النتيجة صادقة فى صورة الفكر . أما فى المنطق الإسلامى فهى نتيجة فاسدة على معيار الصدق الخلقى والاجتماعى والواقعى . الفارق إذن بين المنطقين هو الصدق والمنفعة الاجتماعية .

ولقد دار جدل كبير بين : هل الفن للفن ؟ أو هل الفن للمجتمع ؟ وعن هذين نجم معيار العائد الاجتماعى ، أو الالتزام فى الإبداع . ولقد دار جدل كبير كذلك بين "الشبلى" و"الحلاج" ، على يد "صلاح عبد الصبور " ، فى "مأساة الحلاج" مفاده : هل ينزل للناس أو هل يذهب الناس أنفسهم إلى المثقف ؟ أو هل المثقف هو الذى يرفع الناس إليه ؟

فماذا نقصد من تلك المقدمات جميعها ؟ نحن نقصد إلى أن أستاذ الجامعة ليس صورة فكر ، وفكره ليس لمجرد الفكر ، وما هو للفكر المجرد ، ولابد من أن ينزل إلى الناس ؛ مباشرة عن طريق طلابه ، وغير مباشرة ، إلى بيئاتهم وهم مزودون بالقيم والمعرفة والمهارات ، وإلى المجتمع بأسره عن طريق طلابه ومؤلفاته . ومن دون ذلك فلا فائدة منه ، ولا قيمة له فى برجه العاجى الذى يعالج فيه أوهامه بمثل ما عالج أهل الكهف أوهامهم عند "فرنسيس بيكون" .

ونسمع فى هذه الحقبة عن ضرورة تسويق الخدمات الجامعية للهيئات والمؤسسات ، وللمجتمع كله . فكيف تكون هذه الخدمات وما الغرض منها ؟ ويقينا فالغرض هو جعل الجامعة فى خدمة المجتمع ، بمثل ما يخدم المخ الأعضاء ؛ لتكون الحياة . مثل تلك الدعوة تعنى بنقل مجال الحركة والدأب العلمى ، من أبراجه العاجية الصورية المحض ، إلى أنوف الناس ، وأعينهم ، وأيديهم ، وألسنتهم وأرجلهم ، وجلودهم ، وأفكارهم ؛ فينتقل العلم من حالة الخمول مثل (الهليوم) إلى شتى الروابط : التساهمية ، وغيرها من الروابط بين العلم ، والمجتمع الذى ينفق على العلم بنصيب من الدخل القومى ، ومن الضرائب المجباه ؛ وما دامت نوايا الأساتذة حسنة ، فلابد لكل نية حسنة من فعل حسن .

وثم فارق بين "القول" و "الفعل" ، و"العمل" ـ القول عمل اللسان ، والفعل أعمال بقية الخوارج ما عدا اللسان ، والعمل يشمل القول ، والفعل . ومن ثم فتسخير العلم للبيئة والمجتمع يجب أن يكون عملا ؛ أى قولا ، وفعلا ، لاقولا فقط ، " " يأيها الذين آمنوا لم تقولون ما لاتفعلون ، كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لاتفعلون " صدق الله العظيم. والله يحب إتقان العمل ؛ أى اتقان القول ، وإتقان الفعل .

وقد يتقن أستاذ الجامعة بحوثه ، وما عسى قد يكون له من مؤلفات . لكن الملاحظ أن الفكر الجامعى فى خدمة البيئة والمجتمع صنفان : صنف عملى براجماتى ، وصنف نظرى : فالطب ، والصيدلة ، والهندسة ، والزراعة ، وأضرابها يشعر الناس بفائدتها أما ماعداها من الفكر النظرى فلا يشعر الناس به ، فى حين أنه الأهم والأبقى ، وهو الذى يقف من خلف التطبيقات العملية التى تلابس حيوات الناس بيئة ومجتمعا.

وقد نفهم لماذا تعزل الأساتذة عن بيئاتهم ومجتمعاتهم ؟ ولماذا تبدو الجامعة غريبة فى وطنها مليئة بالتعاظل ، والأنفة ، والتعقد ، والاستعلاءضاربة التوقع على الذات إلى حد يقترب من التصلب . السبب أن ما يحدث فى الجامعات ، بعضها ، أو معظمها ، لاصلة له بالحياة خارجها ؛ لأن ما يدور فيها هو القول ، فى حين أنه لا وجود للفعل فى خارجها وخصوصا القول غير البراجماتى . وقد ينافح الجامعيون عما يريدون بمقولة حرية البحث الأكاديمى ، وهى وهم مالم يكن له ثمار. وهى لاتعنى مجرد العكوف على الأقوال وحدها من دون الافعال التى تدر الفائدة للمجتمع فى فلسفته وسلوكه ، واقتصاده وفنه وإجتماعه ، وسياسته ، وصحته ، وزراعته ... إلخ . وكذلك فلا حرية أكاديمية مطلقة ،وإنما هى محكومة ، ويجب أن تكون محكومة موجهة ، لا بأيديولوجيات الأساتذة ، وإنما بقيم المجتمع ومصالح الناس فيه ، وإلا فهى زبد سيذهب - حتما - جفاءا !

وعلى محك الفائدة تظهر مسائل مهمة منها : العلاقة بين كليات الجامعة ومراكز البحوث . ومنها خارطات البحوث . وهاتان مسألتان سنفرد لكل منها مقالا . وإلى أن يحدث نقول فى ختام هذا السياق : إن تطوير التعليم الجامعى لن يكون إلا بايدى الجامعيين ، لا بأقوالهم ،وأن استاذ الجامعة ليس مجرد أطروحه بليت ، وبحوث أجريت ، وإنما هو – فضلا عن ذا – مدرس يسعى إلى ترك العلامات فى ذهن طلابه : عقلا ، ووجدانا ، ومهارة ، وهو صاحب موقف من المعرفة والفكر، وهو خادم بيئته ومجتمعه ، وهذه كلها

معايير يجب أن تؤخذ فى الحسبان عند ترقية أحدهم استاذا مساعدا ، يعض عليها بالنواجذ فى ترقيته استاذا : وفى هذه كله فليتنافس المتنافسون .

وتمهيدا للنقطة التالية من هذا السياق ، فقد بدت أسئلة بحكم قربى من العمل التربوى وهى:

على أى شكل يمكن أن تسوق كليات التربية خدماتها العلمية ؟ ولمن يكون هذا التسويق . ولصالح من ؟ وما هى صورة الخدمات ؟ و تتصل الأسئلة :

هل تقدم كلية التربية خدماتها للناس مباشرة ؟ هل تقدمها لطلاب المدارس مباشرة؟ هل تقدمها لوزارة التعليم مباشرة ؟ أم تقدمها لمراكز البحوث التربوية مباشرة ؟ وهل تكف هذه المراكز عن تقديم خدمات للوزرة إلا ما تقدمه كليات التربية ؟ وكيف تفيد وزارة التعليم من الجامعة ، ومن مراكز البحوث التربوية التابعة للوزارة ؟ وكيف يكون التنسيق من لدن الوزارة بين كل من دور كليات التربية ، ودور مراكز البحوث التربوية . وكل تلك الأسئلة سنفحصها فى الجزء التالى .



الفصـــــل الرابـــع

كليات التربية ومراكز البحوث التربوية :

الدور والعلاقة والفائدة



الفصــــل الرابــــع

كليات التربية ومراكز لبحوث التربوية :

الدور والعلاقة والفائدة

"كلما اتسعت الرؤية ضـاقت العبـارة" . وكلمـا تعـددت المسـارب للمـاء ضعف مقداره فيها بعدا عن المنبع ، إلا أن يكـون المنبـع هـادرا جبـارا لاتفتر همتـه ، ولا تضعفـه المسـارب التـى يتولاهـا جميعـا بـالبث والضـخ والتحكـم والسيطرة .

تعددت كليات التربية تعـددا كبـيرا ، وتضخمـت إلـى حـد أظهـر ثلاثـة أمور بارزة : نقص أعداد هيئة التدريس ، وضعف مستوى المتخرجين فى هذه الكليات وتفاوت العمل بين هذه الكليات جميعـا ، وفـى كـل قسـم منهـا ؛ بحيث لاتجد قسما يماثل مثيله فى غـيره مـن الكليـات ؛ ثـم زاد الطيـن بلـة أن الحقت شعب التعليم الابتدائى بكليات التربية ، فاتسع الرقع علـى الراقـع ، وبـدا الأمـر كأنه لانسب ولا خلة بين كل شيىء .

النغم الواحد مفتقد ، ولاشيىء إلا توقيعـات منفـردة ، كـل توقيـع يغنـى علـى ليـلاه . وكـل منهـا يدعـى وصـلا بليلـى ، وليلـى صامتـة لاتقـر لأى مـن التوقيعات بالحب والعشق .

وأصبحت القضية كما يلى : هل المركزية أفضل من التعدد ؟ وهل للتعدد هوية مخالفة للأصول المركزية ؟ أم أن الأمر لايعدو أن يكـون مجـرد نسـخ جـاءت على أصل ؟

ولا ندرى الفلسـفة التـى حكمـت ذلـك التعديـد إلا البعـد الاجتمـاعى والجغرافـى ،وزيادة الطلب على التعليم ، وحاجة المدارس للمعلمين ، ولكن كـل ذلـك جـاء على حساب مستوى الأداء ، وتضارب الرؤى بين الأصول والفروع .

ثم تضارب فى داخل كليات التربية بين من يقال لهم : الأكاديميين ، والتربويين وبين التربويين فى مختلف أقسام التربية : الأصول ، وعلم النفس ، والمناهج وطرق التدريس .

ولكى تزداد الصورة وضوحا فالعلاقات بين كليات التربية ، ووزارة التعليم قبل الجامعى ليست مباشرة ، وما هى واضحة صريحة ، وإنما هناك متغير وسط بين الوزارة ، وكليات التربية ، هو مراكز البحوث التربوية مثل : المركز القومى للبحوث ، ومركز تطوير المناهج ، ومعهد الدراسات التربوية ، ومركز تطوير التعليم الجامعى ،وكل واحد من هذه المراكز يقال : إن له طبيعة خاصة . وهكذا تتعدد الطباع ، وتشتجر التخصصات وتضيع المصالح .

وقد نستطيع تبين نوع من الصلات بين كليات التربية ، وبعض تلك المراكز كما تستطيع تبين ترادف بينها : فالغالبية العظمى من حملة الدكتوراه فى تلك المراكز تخرجوا فى كليات التربية ، أو أجيزت أطروحاتهم فى كليات التربية ، وأما الترادف فمعناه أن معهد الدراسات التربوية يمنح درجات الماجستير والدكتوراه مثله مثل كليات التربية فى التخصصات ذاتها ، ومن دون فارق ا للهم إلا أن كليات التربية ترفد نفسها ، وتستكمل أعداد هيئاتها . فى حين أن هذا قد لايكون فى المعهد المشار إليه . وحصاد ذلك كله أعداد مهولة من حملة دكتوراه الفلسفة فى التربية : من داخل كليات التربية للكليات نفسها ، ومن كليات التربية بمراكز البحوث التربوية ، ومن داخل كليات التربية لمن ليسوا فى أى من تلك المراكز . ومن معهد الدراسات التربوية لبعض هيئته ، ومنه لمن هم المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ومنه لمن ليسوا فى أى من هذه المراكز !

ومثل هذا الأمر يثير قضايا مهمة تعرضها فى أسئلة :

- على أى أساس تمنح كل الدرجات ، ولماذا ؟

- هل من تغاير فى النوع بين كل تلك الإطروحات ؟
- هل منحت تلك الأطروحات وفق خطط قومية جماعية ، أو لمجرد الرغبة فىنيل الأطروحة واستيفاء مسوغات النيل ؟
- ما مقصد الأطروحات التى نيلت ولم توظف لا فى الجامعة ، ولا فى معهد الدراسات التربوية ، ولا فى المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ؟
- كيف تفيد وزارة التعليم قبل الجامعى من كل تلك الأطروحات التربوية ؟
- ما الصلة ، أو الصلات بين مركز تطوير التعليم ، وكل من كليات التربية ، ومعهد الدراسات التربوية ،والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ووزارة التعليم قبل الجامعى .
- من يقود من ؟ وما الخطة العامة التى ينفذ كل مؤسسة من تلك المؤسسات دوره المنوط به فى هذه الخطة ؟

وإجمالا: ما الفارق أو الفوارق بين كليات التربية ، ومعهد الدراسات التربوية ؟ وما الفارق أو الفوارق بين كليات التربية والمراكز التربوية الأخرى ؟

تلك مجموعة من القضايا بالغة الحساسية التى تجعل من يلمسها ، ناهيك عمن يتناولها ، ماثلا فى دائرة الخطر . ولمزيد من تناول تلك القضايا يجب أن نتلمس أنواع النشاط فى كل مؤسسه من تلك المؤسسات . وهذه المسألة بادية للعيان ، واضحة كل الوضوح ؛من حيث إن أهم نشاط فى كليات التربية هو التدريس ، وهو نشاط ليس موجودا فى المؤسسات البحثية التربوية المشار إليها .

وأما عن البحوث ففى كل منها بحوث وهذا وجه شبه . لكن أوجه الاختلاف هنا مركوزة فى أن بحوث كليات التربية موجهة فى المقام الأول للترقى إلى استاذ مساعد ، وإلى استاذ ، فضلا عن إجازة الماجستير للمعيدين ، والدكتوراه للمدرسين المساعدين لاستكمال أعضاء هيئة التدريس .

أما البحـوث فـى بقيـة المراكـز فنوعـان: بحـوث للمراكـز نفسـها ، وفـق خطـة للـوزارة التـابع كـل مركـز ، وبحـوث قـد يصطنعهـا حملـة الدكتـوراه فـى هـذه المراكز للترقى ؛ بمثل ما يفعل رجال الجامعة من أعضاء هيئات تدريسها .

وهنا فارقان رئيسان لهما من الدلالات ما لهما ؛ الأول أن الجامعة مـن طريق لجان الترقيـة هـى المسئولة عـن إجـازة المرقيـن إلـى درجـات أعلـى . والثانى أن مراكز البحوث ، وبخاصة مركز تطوير المناهج ، والمركز لقومـى للبحوث التربوية والتنمية هما "مطبخ وزارة التعليم" الـذى عـن طريـق ه تعـد خطـط الـوزارة سـواء فـى إعداد المكتب وتطويرهـا ، أو فـى تنفيـذ مايسـمى بالسنوات البحثيه فى المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

إن فكرة "المطبخ" هذه هى الأكثر أهمية ؛ لأن أصحاب المطبـخ أقـرب التربويين إلى صناع القرار السياسى الـتربوى ، وهـذا مـالا يتوافـر فـى كليـات التربية ، لأعضاء هيئات تدريسها ، وكل ما يصدر عن هذين المركزيـن مـلزم للنظام التعليمى ؛ لأنه ما صدر إلا بتكليف من أصحاب القرار.

أما فى كليات التربية ، فليـس كـل مـا يصـدر عنهـا ملزمـا أحـدا إلا أن يقترب من إحدى اللجان فى المطبخ ، أو أن ينضم إلى زمـرة صنـاع القـرار . وهنا سؤال : ماجدوى البحوث فى كليات التربية . فى خدمة البيئة والمجتمـع ، والنظام التعليمى ؟ وسؤال ثان : فيم تتفوق بحوث مراكز البحوث التربيـة عـن بحوث كليات التربية ؛ حتى يكون لها هذا الثقل ،وهذا الوجـود النفعى المباشـر فى النظام التعليمى قبل الجامعى ؟ فهل الأمر فى تطوير النظام الجامعى يدور فى فلك المقولة الشهيرة " أهل الثقة أوأهل الخبرة" ؟

ويرتبط بما سبق كله مسألة التمويل ، تمويل البحوث سواء فى كليات التربية أو فى مركز تطوير التعليم الجامعى ، ومركز تطور المناهج ، والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ،وهذا التمويل – بدوره – يكشف عن مسألة مهمة مركوزة فيما يسمى بالفريق البحثى فى مؤسسة من تلك المؤسسات .

ولنبدأ من الفريق البحثى ، وهو سمه تميز مراكز البحوث عن كليات التربية ؛ لأن البحوث الصادرة عن تلك المراكز ليست رؤى أفراد فى أساسها ، وإنما هى تطلعات وزارة ، لازمة للنظام التعليمى ، ولازمة لما يسمى بالسنوات البحثية ، فهى إذن مجموعة يسندها التمويل القومى ، وسرعة التنفيذ ، وكثرة أعداد العاملين فى الفريق ، فضلا عن تيسيرات البحوث الصادرة عن صناع القرار ، وهذا كله غير متوافر لبحوث أعضاء هيئات التدريس فى كليات التربية ؛ فهى بحوث فردية ، أو ثنائية على أقصى تقدير ، وليست صادرة عن خطة قومية، ونتائجها - كما قلنا - ليست ملزمة . ولسنا نعلم - يقينا - أن ثم تمويلا قوميا لبحوث أعضاء هيئات التدريس فى كليات التربية ؛ وهو الأمر المتوافر فى مراكز البحوث .

وفى السنوات البحثية أمران مهمان هما : المبالغ المعتمدة ، لكل بحث جماعى على حده ، ولكل البحوث بما فيها الترجمات ، فضلا عن أعداد البحوث المبتغى أجراؤها فى السنة البحثية الواحدة . ومثل هذه السنة البحثية غير موجود له أثر فى كليات التربية .

وهكذا فتبدو بحوث المراكز التربوية عامة الطابع فطرية التوجه ، فى حين تظل بحوث أعضاء هيئات التدريس فى كليات التربية فردية الطابع ، ذاتية التوجه ، لكن تلك النظرية العامة ليست سوى صدى لمركزية التحكم فى البحوث فى المراكز التربوية ، تلك المركزية التى تبدو فى أختيار البحوث ، وتحديد الترجمات ، وتقليص التمويلات المالية ، أو تحديدها ، وتمريرها ؛ وهذا كله غير موجود فى كليات التربية التى تتمنع بمايسمى حرية البحث الأكاديمية ، فى حين أن حركة البحوث فى المراكز يديرها عقل واحد ينهى

ويصطفى ، ويبعد ، ويقرب ، وهذا التحكم ليس عن خطة معترف بها علميا ، وإنما عن رؤية خاصة يحصنها المثول على قمة السلطة الإدارية فى المركز الواحد ، والقرب أو الالتصاق بصانع القرار التربوى التعليمى .

ويقينا يجدر بنا التساؤل عن نوع الفكر التربوى السارى فى كليات التربوية ، ومراكز البحوث التربوية ؟

إن الذى نقتنع به فى فلسفة البحوث التربوية أنها ليست كالبحوث فى الرياضيات ، والعلوم الفيزيقية . وإنما بحوث التربية تصدر أساسا فى ضوء فلسفة مستمدة جذورها من : مجتمع التربية ، والمعرفة ، فى المجتمع وفى العالم المحيط ، ونوع المتعلم المستهدف ؛ أى أنه لابد من أن نكون معتدين بما يسمى "موضوعية التربية" ، أو قل "واقعية التربية" .

والتربية فى الغرب ما وجدت لنا ، ولاتبحث فينا ، ولا فى مشكلاتنا ، بل إننا لانشغلهم ، لا فى كثير ،ولا فى قليل . إنهم مهووسون بأنفسهم ، مشغولون بها . أنها لاتبحث فينا ، ولا لنا ، وقد تبحث عنا ، لأغراض بعيدة كل البعد عن العلم وعن التربية .

إننا يجب أن نبحث فينا ، ونبحث عنا ، ونبحث لنا .أما بحثنا فيهم فهو لايجدى ، وبحثنا لهم مشكوك فيه من جانبهم ، وبحثنا عنهم يكلفنا الكثير ، وأخطره ، وأفدحه فقدان الهوية ، وهو ما نشعر أنه حادث وبيل .

وإذا كان فى تربيتنا العربية المصرية من فكر فهو فكر غربى متعمد الاعتماد عليه فى إصرار وترصد . وكلنا ـ نحن التربويين : فى كليات التربية ، وفى مراكز البحوث التربوية ـ ننقل عن الغرب كل شيىء تربوى : الشكل والمضمون والمنهج ، وليس لنا فيما نمارسه ما يدل على عروبتنا ، ولا على

إسلامنا ولا على موقفنا العقلى الفكرى ، إن كان لنا مثل هذا الموقف . التربويون ، كل التربويين ينتظرون إبداعات الغرب التربوية حتى يعربوها ، أو يترجموها ، ثم يروجون لها فى أطروحات ومحاضرات ومناقشات لاتدل على واقعنا ، ولا على مشكلاتنا . والسعيد من أتيحت له مقالات وبحوث استوفدها من الغرب ، وعكف عليها مخبئا إياها حتى يحولها إلى نسخ عربية الشكل ينسبها إلى نفسه ، ويرقى بها، ثم تضاف تلك الأوراق إلى مخزون الأوراق السابق عليها من دون أى إفادة إلا الترقية وحدها ، وإلا المشروع البحثى المقرر.

والحال نفسه فى بحوث اللغة العربية التربوية ، وبحوث التربية الدينية الإسلامية ، وكلتاهما لم تنج من المنهج الغربى فى البحوث بغض النظر عن خصوصية اللغة ، والتربية الإسلامية .

ووثيق الصلة بمسألة "الفكر التربوى" قضية الترجمة التى تحدد بدورها موقفنا من (الآخر) التربوى ، وتكشف عن (الأنموذج) التربوى الذى تدور عليه كل أعمالنا التربوية ، فى كليات التربية ، وفى مراكز البحوث التربوية ، وبخاصة مركز تطوير المناهج .

إن موقفنا التربوى هو "التبعية" ، وتغذى بروافد ثلاثة هى : الترجمة ، ودورات التدريب ، وهذه من نصيب المراكز ، والبعثات و هذه من نصيب كليات التربية . والترجمة تحديدا أحادية الاتجاه ، فهى دوما من الانجليزية والفرنسية ، وأخيرا الألمانية واليابانية ، وليست بحال من العربية إلى أى تلك اللغات !وهذا الإتجاه الأحادى يوضح فى جلاء : من المرسل ، ومن المستقبل ؟ المرسل هم ، والمستقبل نحن ، ولا حول ولا قوة إلا بالله . وكم كنا نود أن تكون الترجمة دائرية منهم إلينا ، ومنا إليهم . ولكن الحادث غير ذلك ، والسبب واضح جلى ؛ أننا لانملك ما يفيدهم ، وليس عندنا ما يجعلهم يفيدون منا الا المعلومات والبيانات عنا ، وهم يحصلون عليها بوسائلهم ، وبأيد

مصرية مدفوع ثمن عملها ، وكيف تترجم لهم ، ونحن نقلنا عنهم ما هو عندنا ، وليس معقولا أن تعود إليهم بضاعتهم ، وهل لو رأوا بضاعتهم هذه ردت إليهم ، هل سيحفلون وهم الذين أنتجوها ؟ أم أنهم ساعتئذ سيطالبون بحقوقهم فى الترجمة ، وسيعيبون علينا استخدام مصادرهم من دون إذن وفق حماية حقوق المؤلف .

وأمر الترجمة عجب فى كليات التربية ، وفى مراكز البحوث التربوية ؛ ففى الأولى هى مشروعات فردية خالصة تعتمد على هوى الفرد الواحد من أعضاء هيئات التدريس التربوية ؛ هذا إذا حدث وغامر أحدهم بالترجمة . أما فى مراكز البحوث التربوية فتجرى وفق خطط واتفاقات (مصرية - غربية) ، ووفق اختيارات ذاتية خالصة من صناع القرار ، ومن هم على قمة الهرم الإدارى فى مراكز البحوث التربوية . وفى كل فلسنا نملك هيئة قومية للترجمات التربوية ، إليها تعود الخطط ، ومنها يعتمد المترجمون . أو تختار الترجمات الأقوى فى نظام للمسابقات الخاصة بالترجمة ؛ حتى لايتحول الأمر برمته إلى "تكايا" يستظل فى ظلها ثلة من "الكبار" ومن تبعهم من الصغار الموظفين المنفذين أوامر الكبار ؛ وقلة قليلة قليلة ممن هم ضالعون فى فنون الترجمة .

إن الترجمة ليست نقلا حرفيا لما هو عليه ذلك الآخر التربوى . وليست أداة لمحو (الأنا) التربوية ، وليست مرآه لنرى عليها الآخرين ، ولايرانا - بالمثل - الآخرون ؛ كلا وإنما الترجمات التربوية محكومة بفلسفة هى نفسها فلسفة التربية المصرية ، لا فلسفة أولى الأمر ، ولا وفق هواهم ، ولا حسب ما يمتلكون من كتب فى مكتباتهم الخاصة يفرضونها على مستقبل بلد وحاضره ، وعلى أفكار ناشئته.

وقد يقال : إن ثم تشابها بيننا وبين الأخر تربويا هو الذى يسوغ تلك الترجمات على نحوها الحادثة فيه . ونقول : إن ثوابتنا التربوية مختلفة عن ثوابتهم

التربوية ، ولهم لغة ، ولنا لغة ، ولهم اقتصاد ولنا اقتصاد ، وقد نتفق فى القيم ، لكننا ، نحن ، وإياهم ، مختلفون فى ترتيب تلك القيم على سلم القيم ذاتها .
أما عن مستوى الترجمات التربوية ، فحدث ، ولا حرج عليك ، وخصوصا إذا علمت من يجريها ، وكيف يجريها . يجريها أناس لا صلة لهم باللغة العربية ، ولا باللغة الأنجليزية ناهيك عن الفرنسية والألمانية ، واليابانية . يجرونها كلمة بكلمة وأمامهم "المنهل" و"المورد" وما على شاكلتها .

إن كليات التربية ، ومراكز البحوث التربوية ؛ كيانات موجودة حقا فى عالم التربية المصرية . لكنها كيانات بدون رابط جمعى فلسفى بينها جميعا ، وكل واحد منها رأس فى ذاته . فمن وراء من ؟ ومن أمام من ؟ ومن يقود من ؟ كنا نتوقع بحكم التاريخ أن تكون الريادة الذهنية للجامعة ممثلة - فى هذا السياق - بكليات التربية ، فهى أول ، ومراكز البحوث كلها تالية ؛ ولكن الحادث غير ذلك ، والأسباب أكثر من أن تحصى ،وأخطر من أن يصرح بها .القضية ليست هينة ، والعلاقات تائهة ، إن لم تكن ضائعة . والحل أن يعاد صوغ مراكز البحوث التربوية وفقا لتبعيتها للجامعة ، وأن يكون الاثنان معا فى خدمة التعليم ، وفق خطة وخارطة بحوث قومية جماعية وفردية ، وبغير هذا يحق لنا أن نسأل بمثل ما سأل "هيمنجواى" : لمن تدق الأجراس ؟ ، وبمثل ما سأل زكى نجيب : لمن يغنى الشاعر؟

الفصـــــل الخامـــــس

خارطات البحوث : خطوة نحو التكتل التربوى
فى عالم التكتل السياسى والاقتصادى

الفصـــــل الخامـــــس

خارطات البحوث : خطوة نحو التكتل التربوى

فى عالم التكتل السياسى والاقتصادى

لقد ظهر جليا فى الفترة الأخيرة من هذا القرن العشرين ؛ لجوء قوى العالم ، كبيرها وصغيرها إلى التكتل : السياسى والاقتصادى ، وإن كان التكتل الاقتصادى هو الأظهر والأشد . ولم يعد من مكان للكيانات الصغيرة على خارطة العالم إلا أن تتضخم فى "كتل" اقتصادية ، وصناعية ، و"معرفية معلوماتية" ؛ فصيغة الكتل هى الصيغة التى تناسب القرن القادم ، فضلا عن ما وراء الكتل من معرفة منتجة ، ومعلومات مصدرة إلى بقية كتل العالم .

ولأمتنا العربية أحلام تكتل لما تتحقق بعد ، مثل حلم القومية ، وحلم الوحدة ، والسوق العربية المشتركة ، ومحكمة العدل العربية . وكلها أحلام حالت وتحول دونها أمور سياسية تفرض نفسها على الساحة الدولية ، وثقة مفتقدة بالتبادل بين الدول العربية ؛ تغذوها وقائع جسام تقع بين الحين والأخر سياسيا وعسكريا فى نطاق الأمة العربية ، فتضعف الأمل فى الأحلام ، وتضعف هذه الثقة بين الأطراف العربية . ونحاول فى هذا الفصل المقال أن نقدم أنموذجا على تكتل من نوع أخر هو التكتل التربوى العربى ، من دون افتئات ، ولا جور ، على خصوصية كل قطر عربى ، وسنضرب له مثالا بالعمل التربوى فى مصر ؛ ليكون – مثالا – قد يحتذى به عربيا ؛ وليكون رباطا ضاما موحدا العلاقات بين المؤسسات التربوية المعمول بها فى داخل كل قطر ، تصعيدا إلى توحيد العلاقات التربوية على المستوى العربى كله .

ونحدد أهدافنا من هذا المقال فيما يلى :

ا - إيجاد ما يسمى بالفكر التربوى : المصرى والعربى .

ب – توحيد الجهود التربوية : مصريا وعربيا ، بدلا من تناثرها على المستويين : المصرى والعربى ، وتفككها ، وتكرارها ، وتضاد أهدافها .

ج - تعميق مستويات البحوث التربوية بدلا من تسطحها وابتذالها .

د - تحديد الهوية البحثية التربوية : مصريا وعربيا ، بدلا من ذوبانها فى خضم التيارات التربوية الوافدة ، فتبدو مجرد (موضات) بحثية كالفقاعات ماتلبث أن تذهب أدراج الرياح ، كالصدى ، وكلمعة السراب فى الهاجرة .

إن مسعانا إلى تحديد فكر تربوى عربى ، ومصرى ؛ مستند إلى أمرين اثنين هما : موضوعية التربية ، وجغرافيا التربية . ومهما اصطنعت التربية والتربويون "المنهج العلمى" ، فما هو بمغن عن أن للتربية موضوعا ،ولها مكان . ولا شك أن موضوع التربية المصرية ، والعربية ، مختلف كل الاختلاف عن موضوعات التربية فى كل المجتمعات الأخرى فى هذا الكوكب الذى نعيش عليه ؛ ذلك أن لكل قوم لغتهم التى يعبرون بها عن أغراضهم ، ولهم مستواهم الاقتصادى ،ولديهم منظومة من القيم مختلفة عن غيرها لافى القيم ذاتها ، وإنما فى ترتيب سلم القيم . ويقلل دوما : إن أعراف البيئات حاكمة . وما كل البيئات - حتى فى الإقليم الواحد - متفقة فى الأعراف ، فكيف تتفق فى التربية . وشتان بين تربية تسعى إلى التنميط ، وأخرى تسعى إلى التفريد ؛ لكن ليس كل التنميط شرا ، ولا إثما .

فالتربية اللغوية ، والتربية الإسلامية ، والتربية التاريخية ، فى النظام التربوى ليست جميعها قولبة تهدر فيها ذوات الناس فى النظام نفسه ، وإنما تلك التربيات نوع من التأسيس وتثبيت الجذور التى يقوم مستندا عليها النبات ،وهو الأفراد فى المجتمع الواحد.

وللعروبة والإسلام منظورهما فى التربية ، والإنسان ، والمجتمع ، والمعرفة والعلاقات ، والعبادات ، والمعاملات ، وهذا كله ما نسعى إلى استيضاحه والكشف عنه ؛ ليكون محورا للتربية العربية مختلفا نوعا ما عن غيره من أنواع التربية فى المجتمعات الأخرى .وليس متصورا أن تكون التربية فى الصين ، واليابان ، مثلها فى أمريكا وفرنسا ، وإنجلترا ، وألمانيا ، ومصر ؛ وعليه فلا جدوى من المقارنات بين الأنظمة التربوية مادامت مختلفة الموضوع ، ومختلفة المكان ، ومختلفة الفلسفة ، ومختلفة فى (الإنسان) ، وفى الأهداف . **الوجه الوحيد للمقارنة هو مدى اتباع المهج العلمى فى كل تلك الأنظمة التربوية ، ومحال أن "توحد المقامات" فى تلك الأنظمة ليمكن الجمع ، أو الطرح . المقام هو الإنسان ، ومحال أن يوحد الإنسان فى أى نظام تربوى .**

إن علينا نحن المصريين التربويين أن نبحث عن "المقام التربوى المشترك" فى مصر : بيئة ، وإنسانا ، وهدفا ، ومحتوى . وفى كل كليات التربية ، وفى مراكز البحوث التربوية : ما المقام التربوى المصرى المشترك بين هذه الأمور والمؤسسات جميعا . وبالمثل ما المقام المشترك التربوى عربيا ؟ لو استطعنا أن نوجد هذين المقامين التربويين المشتركين : مصريا وعربيا لأمكننا أن نصعد به لنوجد المقام المشترك التربوى العربى والعالمى . **وعلى هذه المقامات المشتركة يكون التكتل التربوى : القطرى ، والقومى ، وبهذين معا نتماس أو نحتك ، أو نتقاطع ، أو نتداخل ، أو حتى نفترق عالميا وتربويا .**

ولكى نحدد هويتنا البحثية التربوية علينا أن نسأل أنفسنا الأسئلة الآتية :

- هل نحن فى واقع تربوى مترد ، أو متخلف ؟

- فيم نتردى تربويا ؟

- فيم نتفوق تربويا ؟
- هل لنا من طموح تربوى ؟
- ماذا حققنا من هذا الطموح ؟
- ما الذى تبقى لنا من طموحنا التربوى ؟

والأسئلة السابقة تفرض علينا أمرين اثنين هما :

أ - رسم خارطات تربوية لكل القطر المصرى ، ولكل الوطن العربى .

ب - تحديد ما أنجز من بحوث تربوية :

- فى كل مادة دراسية فى كل قطر عربى ولكل مرحلة تعليمية وحدها .

ج - تحديد العلاقات المتبادلة بين كل تلك البحوث والأقطار والمراحل .

هل تقاطع ، أو احتواء ، أو تضمن ؟ وهل هى تصاعدية ، أو هل هى انحدارية ؟ وهل هى مكررة ، أو هل هى مبتورة ؟

ولنضرب مثالا على ما سبق من خلال البحوث التربوية اللغوية ، الخاصة باللغة العربية . ففى هذه البحوث خارطة رئيسة مهمة كبرى مرجعها نظرية اللغة نفسها وفقا لمنظورين اثنين ؛ هما : منظور النظام اللغوى ، ومنظور فنون اللغة . فمن خلال النظام اللغوى لدينا مجالات البحث الآتية : المجال الصوتى ، والمجال الصرفى ، والمجال التركيبى ، ومجال الدلالة ، ومجال المعجم . وهنا نسأل :

- كم أعداد البحوث التربوية التى أجريت فى كل نظام على حده ؟
- كم أعداد البحوث التربوية اللغوية التى أجريت مثنى مثنى فى المجالات السابقة ،وثلاث ثلاث ، ورباع رباع ، وهكذا ؟
- هل أجريت بحوث تربوية لغوية من منظور نظام اللغة كله متكاملا ؟

وما سبق مستند إلى التصور النظرى الآتى :

انظمة اللغه / انظمة اللغة	الصوت	الصرف	التركيب	الدلالة	المعجم
الصوت	_	X	X	X	X
الصرف	X	_	X	X	X
التركيب	X	X	_	X	X
الدلالة	X	X	X	X	X
المعجم	X	X	X	X	_

تلك خارطة رياضية لمستويات متعددة ، وفصائل مختلفة الفئات من البحوث اللغوية التربوية منها المنفرد فى كل نظام على حده ، ومنها الثنائى بين كل نظامين ، والثلاثى ، والرباعى ، والكلى وهكذا . والسؤال المهم :

أين كليات التربية ، فى أقسام المناهج وطرق التدريس ، فى مصر ، وفى كل قطر عربى ، من تلك المستويات المختلفة من البحوث وفقا لنظام اللغة كلها ، وأنظمته الفرعية ؟

وثم سؤال أكثر أهمية فى هذا السياق : هل تعليم اللغة العربية فى كل الأقطار العربية المستند إلى هذه النظرية اللغوية ؟ وهل من الممكن أن تجرى تلك الأقطار على هذه النظرية الواحدة فى تعليم اللغة الأم ؛ اللغة العربية ؟ **ماذا أنجزنا من بحوث وفق ذلك التصور ؟ وكيف ننجز ما لم ننجزه ؟ هذا هو المقصود بالموقف البحثى الذى يوجه من خلاله ، وعلى أساسه الباحثون اللغويون .**

وهنالك خارطة تربوية ثانية لبحوث اللغة العربية فى التدريس إياها ، مستندة إلى فنون اللغة ، وفق التصور الرياضى النظرى الوصفى الآتى :

فنـــون اللغه / فنـــون اللغة	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابه
الاستمــــاع	_	X	X	X
التحـــدث	X	_	X	X
القــــراءة	X	X	_	X
الكتابـــة	X	X	X	X

وعلى هذى من هذا التصور نستيطع أن نعرف :

- فى أى إتجاه يسير البحث التربوى اللغوى ؟

- ما نصيب البحث التربوى اللغوى من البحوث الثنائية فصاعدا ؟

- ما نصيب البحث التربوى اللغوى من ذلك التصور الكلى المتكامل لفنون اللغة ؟

- ما الذى يمكننا فعله لنستكمل نواقصنا من البحوث التربوية فـى تدريـس اللغـة العربية ؟

وينشأ عن هذين التصورين أسئلة مهمة خطيرة هى :

1 - على أى تصور يجرى تعليم اللغة العربية فى التعليم العام ؟

2 - على أى تصور يمارس مركز تطوير المناهج عمله فى تطوير كتـب اللغـة العربية ؟

3 - ما نصيب المركز القومى للبحوث والتربية والتنمية من هذين التصوريـن : أحدهما ، أو كلاهما، أو منهما معا ؟

4-على أى تصور من التصورين السابقين تجرى بحوث تدريس اللغة العربيـة فى أقسام المناهج وطرق التدريس فى كليات التربية ، فى مصر ، وفـى العـالم العربى ؟

الإجابة عن تلك الأسئلة السابقة مخجلة مخزية معا ، مثيرة للغضب وللحزن على أهم "ركن" من أركان التربية العربية . وإذا كنا نعيب على منهج المواد الدراسية المنفصلة ، فهذا المنهج نفسه مستخدم فى بحوث التربية ، فى كلياتها ، ومراكزها : البحوث التربوية المنفصلة ! ومن ثم كان الحصاد فى المدارس هو الحفظ والذاكرة فالنسيان ، وهو كائن فى البحوث : أوراق فترقية ، فنسيان ، ولا نظرية ، ولا خارطة ، وإنما شذرات من هنا ، ومن هناك ، ومن هنالك ، وشطحات بحوث فردية لاغير .

والتصور السابق بشقيه صالح أن يكون خارطة بحوث فى الرياضيات ، والعلوم الفيزيقية ، والدراسات الاجتماعية ، والعلوم الإنسانية ؛ فلكل طائفة فروعها ، وفى كل فرع بحوث ، وبين كل فرعين ، وثلاثة ... إلخ ، بحوث . مازلنا نفتقر إلى بحوث فى العلوم الفيزيقية : الكيمياء والفيزياء ، والإحصاء ، تدور على وحدة المعرفة ، وتكامل العلم ، ومازلنا نفتقر إلى بحوث رياضية تدور على فهم رياضى عام مشترك ملخص كل الرياضيات فى منهج ومحتوى واحد . ومازلنا مفتقرين إلى كتاب واحد لكل مرحلة ، فى الدراسات الاجتماعية يعالج ظاهرة واحدة اجتماعية معالجة كلية من منظور متكامل من الفهم الاجتماعى .

وقل الشىء ذاته فى افتقارنا إلى بحوث مشتركة تبحث العلاقة بين الرياضيات والعلوم الفيزيقية . والرياضيات والدراسات الاجتماعية ، والعلوم الاجتماعية ، والعلوم الفيزيقية. والأخطر من كل ما سبق فمازلنا فى مسيس الحاجة إلى بحوث لفحص العلاقة بين الفهم اللغوى ، والفهم فى كافة المواد الدراسية الأخرى ، وهكذا .

وهكذا فنحن فى حاجة إلى بحوث دائرية وفقا لـدورة الخبرية اللغويـة ، ودورة أنظمـة اللغـة ، ودورة العلـوم الفيزيقيـة ، ودورة المعرفـة الرياضيـة ، ودورة الدراسـات الاجتماعيـة ، ثـم منظومـة المعرفـة الإنسـانية ، وهـذه الأخـيرة هـى البحوث الشاملة ، وهى غايـة فـى التطـور والتعقد ، وفيهـا نركـز علـى وحـدة المعرفة لا على نوعها ليكون الفهم شاملا عميقا رصينا .

إن التربية المصرية والعربية ، فى أزمـة بحـوث شـديدة غايـة الشـدة ؛ حيث تعتمد على البحوث الفردية الرأسية ، فى كل فرع على حدة . ونعانى من فقر مدقع فـى البحـوث الشـاملة ، وليس لهـا مـن خطـة فـى البحـوث الأفقيـة : الثنائيـة والثلاثيـة ، والمتعـددة . لقـد قيـل منـذ القديـم : " إن الفلسـفة أم العلـوم" ،"ونقول إن اللغة أم الفلسـفة".وهاتـان مقولتـان صادقتـان، وإن اسـيىء فهمهـا . فالعلوم التى كانت الفلسفة أمها ليست هى العلوم الفيزيقية ،وإن الموسيقا علـم ، والفلك علم ، والطب علم ، والمنطق علم ، والاقتصـاد علـم ، والكيميـاء علـم ، والفنون علم ؛ حتى الرقص علم ، والدين علم ، والأحياء علـم .. وبعامـة فكـل ما له بنيان معرفى ، وطريقة استقصاء فهو علـم . ولهـذا فأطروحـة الدكتـوراه اسمها (دكتوراه الفلسفة فى .....) ،وهذا كله محال أن يكون من دون اللغه!

لكـل الـذى حـدث أن بـترت المـدارات عـن مركزهـا بمثـل مـا بـترت اللهجات الأوروبية عن اللغة اللاتينية ، فماتت ، واسـتقلت كـل لهجـة فصـارت لغـة فـى ذاتهـا ، وضـاع الأصـل والمركـز ؛ ضـاعت البحـوث الكليـة الدائريـة الشاملة . وقديما كـان البحـث الفلسـفى يـدور حـول الـروح الواحـد ، والمحـور الواحد المعرفى الذى يوحد كل شـتات المعرفـة فـى وحـدة واحـدة ونسـق بديـع واحد . أما نحن فلا ندرى المحور الذى تدور عليه بحوثنـا التربويـة ، فـى كـل مراحل مؤسسات التربية المصرية ، والعربية على السواء :هل هواللغة ،أو هل هو المعرفة ،أو هل هو المعلومات ،أو هل هو العلم؟

هل آن لنا أن نفكر فى " جامعة عربية تربويــة " ؟ ربمـا لـو أوجدناها لأفلحت فيما لم تفلح فيه المنظمات العربية السياسية . ولو حدث مثل هذا الحلم لكـان سبيلا إلى تكتل تربوى قائم عربيا على خارطات بحوث وفق الخطوات الآتية :

1 ـ التخفيض من البحوث الفردية الرأسية .

2 ـ غربلة البحوث الفردية الراسية وتصنيفها وتحديد صلاتها بـالبحوث الأفقيـة : مثنى ، وثلاث ورباع ، وشاملة دائريا .

3 ـ البدء فى البحوث الثنائية بين كل فروع أى نظام معرفى ، وبعدها البحـوث الثلاثية فالرباعية وهكذا .

4 ـ تصور خارطات البحوث الشاملة فى كل قطرعربى ، وفـى الأمـة العربيـة كلها .

5 ـ توحيد الرؤى والأعماق بين الأقسام الأكاديميـة ، والأقسـام التربويـة ، فـى كليات الجامعات العربية .

6 ـ لتكن الخطـوة السـابقة صـادرة عـن الجامعـات العربيـة ، ولتكـن خارطـات البحوث صادرة عن الجامعات ، لا عن مراكز البحوث .

7 ـ يوكل إلى مراكز البحوث ، إجراء البحوث الشاملة الدائرية والتكاملية .

8 ـ يلزم النظام التعليمى قبل الجامعى بترجمة تلك البحـوث فـى صـورة كتـب مدرسية تطبق تدريجا حتى يكون التعليم مطبقا سياسة البحـوث ، وحتـى تكـون البحوث رائدة نظام التعلم بحسب كل مرحلة منه .

9 ـ التوقف عن البحوث الذاتية المنفردة فى كليـات التربيـة ، ويوجـه البـاحثون إلى إنجاز بحوث ثنائية فصاعدا ، ودون الجماعية الشاملة ؛ لاستكمال نواقص البحوث ، وللتمهيد للبحوث الكلية الدائرية .

10 ـ لايسمح بتكرار البحوث فى كليات القطـر الواحـد ، وقـد تكـرر فـى قطـر آخر ؛ حتى لاندور فى حلقة مفرغة لاتفضى بنا إلى نتائج .

11 ـ يجب التريث قليلا ، عميقا عن النقل التربوى عن الغرب .

12 ـ يجب أن تبلور نظرية ، بل نظريات نفسيه عن خصائص المتعلم العربى عامه ، وفى كل قطر ، لتكون ركنا من أركان البحوث التربوية القطرية ، والعربية .

تلك كانت محاولة لتصور مشروع عربى تربوى يحقق لنا التكتل التربوى فى زمن يتكتل الناس فيه اقتصاديا وسياسيا فربما أفلحت التربية فيما لم تفلح فيه السياسات العربية ؛ الواحدة التربوية ، وهى ممكنة مع الإصرار والثقة وحسن الظن ، وإخلاص التوجه إلى الله ، والوطن ، والأمة ، والعلم ، وماذلك على الله بعزيز .

الفصـــــل الســـــادس

تعليم الإبداع : أممكن ؟ أو هل هو محـــال؟



الفصـــــل الســـــادس

تعليم الإبداع : أممكن ؟ أو هل هو محـــال

إن من أهم أهداف التعليم الغائبة عن المنهج التعليمى المصرى ؛ إعداد الأفراد ليكونوا منتجى ثقافة ، لا مجرد مستهلكى أفكار وتراث : عربى وغربى ، ومتناولى ثقافة الجيران وإبداعهم .

وفى غيبة هذا الهدف نبت تناقض بين ما ينتجه الآخرون ، وثوابت الثقافة العربية المصرية . فأصل هذه الثقافة أنها مبدعة ، فى حين أن فروعها الحاضرة مستهلكة ، والعكس حادث بالنسبة لجيراننا ، وأصبح لدينا الآن حصاد تعليمى يمكن رصده فى الظواهر السالبة الآتية :

1 ـ انحسار دور التعليم المصرى فى مجرد الحفاظ على تراث المعرفة وتاريخها ، وترديده ، ولوكه يوما بعد يوم ، فى شكله الموروث منطقيا ، ونقله كما جاء عليه من الأقدمين ، فى حرص ، ودأب ، وإصرار إلى عقول الناشئة .

2 ـ انعزال التعليم والمدارس عن طبيعة الحياة المعاصرة وتقنياتها ، ومجافاته خصائص المتعلمين ، وطبيعة التقدم العلمى المذهل فى العالم الغربى والآسيوى على السواء .

3 ـ تراكم الأعداد الكمية الناتجة عن إفرازات التعليم الفنى الثانوى ، والجامعى ، من دون كيف نوعى يتناسب وحاجات سوق العمل الداخلى ، وكفايات سوق العمل الخارجى .

4 ـ فى ظل آليات الاقتصاد الحر "اقتصاد السوق" حدثت ردات أفعال اقتصادية فى المجتمع المصرى مما أثر على تضاؤل فرص العمل لذلك الكم الهائل من القوى البشرية الناتجة عن التعليم .

5 ـ ثبات هياكل المهارة فى المتعلمين المصريين ، وفى المتخرجين عن مستوياتها التقليدية المعروفة التى لم تعد تناسب التطور التقنى الذى أصبح يكتسح العالم ، والسوق ، والمعرفة .

6 ـ زيادة نسب البطالة ، وانحسار فرص التدريب ، إن لم يكن انعدامها ، وأنقطاع السبيل بين المتخرجين والمعاهد التى تخرجوا فيها لإعادة تحديثهم وتمهينهم وتزويدهم بالمستحدث فى المهارات والكفايات .

7 ـ ثبات الممارسات التعليمية داخل المؤسسات التربوية عند أمور النقل والحفظ والاستيعاب فى زمن الحاسب الآلى الذى يوجب ضرورة التفرغ لغير الحفظ ؛ لما هو أرقى من التشغيل والتجريب واستنباط العلاقات ، وتطوير الفكر .

ولو قيس تقدم التعليم بالمخرجات الكمية ، لكانت مصر من أوليات الدول تقدما فى هذا الصدد ، وهكذا فى ضوء أعداد الطلاب الناجحين فى الثانوية العامة المنضمين إلى الجامعات والمعاهد العليا ، فضلا عن أعداد التخرجين فى الكليات والمعاهد العليا ذاتها ، والذين يفترض انضمامهم إلى سوق العمل الذى يحتاج إليهم . لكن الحادث كما قلنا ، أن البطالة متفشية ، وسوق العمل فى حاجة إلى كفايات نوعية راقية لم يزود بها المتخرجون ، ولا تجد عملا إلا للمتخرجين فى كليات التربية :العامة ، والابتدائى ، وكليات الطب ، فضلا عن الصيدلة التى يركز أصحابها على العمل الخاص . وهذا زاد الضغط على كليات التربية ، وخصوصا من الإناث . ولم تعد هذه الكليات بقادرة على تطوير مناهجها ، ولا على مواجهة هذه الضغوط الطلابية ، فأصبح انحدار مستوى المعلم حقيقة ظاهرة ، وهكذا تصبح النتيجة سببا ، وتدور دائرة الانحدار من دون وقفه حقيقية لكسر هذه الدورة القاتلة .

والملاحظ كذلك زيادة أعداد الحاصلين على درجة دكتوراه الفلسفة وخصوصا فى التربية ، بفعل التوسع فى كليات التربية الإقليمية التى فرخت أجيالا من المؤهلين معدودة لكنها من دون كيف ، ومن دون فكر ، وأصبحت بدورها سببا فى تردى المستوى ، مستوى المتعلمين ، وهكذا .

وفى كل عام تتعالى الصيحات داعية إلى التحول من ذاكرة الحفظ إلى الإبداع . وقد حفظنا عن ظهر قلب ، لكننا مازلنا عاجزين عن منهج المقصود بالإبداع وخصوصا على السنة المعنيين بالتعليم الجامعى ، والتعليم قبل الجامعى .

هو كلام براق ظاهره حلو متسق متحمس بلهب المشاعر ، لكن هذه كله تقابله (عكا) تلك الصخرة التى تحطمت عليها - كما يقال - أحلام نابليون .
إن "عكا" التى نشير إليها هى : نظام الحصص ، والتعليم على فترات ، ومنهم المواد الدراسية المنفصلة ؛ فضلا عن ثبات الممارسات فى وزارة التعليم قبل الجامعى . نقول : إن المحال عينه أن نصل إلى الإبداع وفق منهج المواد الدراسية المنفصلة ، واعتمادا على نظام الحصص ، وبمساعدة الدروس الخصوصية ، التى تعتمد عليها الثانوية العامة ، فأحرزت أفرادا "محترفى امتحانات" وأثمرت المتفوق الفاشل ، وهو الحاصل على 92٪ لكن لامكان له فى كليات القمة !

نعم إن الإبداع هو المخرج من كل ذلك الصداع والصدع ، هو العصا السحرية التى نستطيع بها الموازنة بين إعادة تدريب المتخرجين القدامى ، وتطوير إعداد المتعلمين الحاضرين . والتسابق مع متقتضيات العصر ، والبقاء على جذورنا ، والتنافس مع حركة التعليم العالمى ومتطلبات الاتجاهات العالمية المعاصرة .

الإبداع معنيان : عملية ، ومنتج ، ولقد تكلم المتكلمون عن الإبداع وهم يقصدون "المنتج" ،وفاتهم أن يتناولوه عملية ، وآلية يعتد بها فى التعليم قبل الجامعى ؛ ليدفع بالمبدعين إلى الجامعات ، ويدوم احتضانهم ، ثم تنتظرهم فى أيام تخرجهم ، وسدهم الفراغات فى مجتمعنا المتعطش إلى أفراد ذوى نوعية ، يحدثون نقلات نوعية فى مجتمعنا المصرى والعربى .

وفاتهم كذلك أن مجرد الكلام عن الإبداع لايحققه . وحتى لو وفرنا مواد التعليم المبدعة ، ومن دون أن نغير نظام التعليم ، فلن يكون إبداع . ولن يتأتى لنا من مبدعين من مجرد مؤتمرات تعقد هنا وهناك ، ومن مجرد أوراق بحوث هزيلة تتناول الإبداع والمبدعين والمتفوقين أو الفائقين .
إن الفقر لايولد إبداعا ، وإذا حدث فهو مهزول تنقصه المناعة ، وتعوزه حاجات المعدة، فيقعد عن طموحه استجابة لتحقيق حاجات الحواس ، وقد قالها الإمام الشافعى رضى الله عنه مرتين : "لاتستفت من ليس فى داره خبز" ، وقا ل:" لو فقدت بصلة ماحللت مسألة واحدة" !
وكيف لنا بالإبداع وكبارنا مترعون بالتصلب الذهنى ؛ وهم يخافون من خوض غمار الغد فيحرصون على الحاضر ، ويمسكون بتلابيب الماضى ، ويسفهون كل نزوع نحو المستقبل ، ومن ثم يتمركزون على ما ألفوه ، ومادرجوا عليه ، وما اكتسبوه من قبل . وأصبحوا يشكون فى كل ما لدى غيرهم . وهم لايطيقون المناقشة ،ويضيقون بالحوار ، ولايتيحونه للصغار ، فتكون قاعات الدروس فى الجامعات ، وفى المدارس ، مجرد منابر يعتليها الكبار طوال الحصص ، وطوال المحاضرات ، وفى عرض العام الدراسى وفى طوله ، وفى كل عام .

إن الإبداع استعداد يموت من دون اتجاه موجب نحوه ، ومن دون بيئة تحتضنه ، ومن دون رعاة يذللون سبله ، ومن دون ممارسة قد تحتاج تمويلا ، لكنها حتما ستؤتى أكلها ، ولو بعد حين .

وفينا ـ نحن الكبار ـ كثيرون لايجيدون التفكير ، ولايعتدون بالملاحظة ، ولايتحررون من مألوف خبراتهم ، ولايخرجون عن حدود ما درسوه ، وما لقنوا أياه منذ سنوات دراستهم ، ومازلنا نحن الكبار نجتره عاما بعد عام كأنه وحى مقدس لا باطل يأتيه لا من بين يديه ، ولا من خلفه .

إننا نريد لتلاميذنا أن يكونوا نسخا من الكتب ، ونعد لهم نماذج الإجابة مسبقا ، ونوفر لهم نماذج الامتحانات ، وكافة التوقعات المرئية ، وغير المرئية . ندربهم على التطابق ، وإفراز الاستجابات المعدة سلفا ، كلما رأوا مثيرات بعينها فى الأسئلة . وهذا هو الفكر السلوكى (المثيرو الاستجابة) !

ولا نعترف إلا بالإجابة الواحدة الصواب : **One Wright Answer Approach** فى حين أن هناك فى تربية الإبداع مدخل الإجابات المتعددة الصواب ! Multi-Wrigt Answers Approach ، شريطة أن يبرر المجيب إجابته ، والابداع فى التبرير ، لا فى الإجابة . التفوق عندنا فى التوحدوالتطابق ، فى حين أن الأختلاف لا جمال فيه ، ولا تفوق والإبداع فى ذاته "اختلاف" جميل ، أو هو جمال مختلف ، غير مألوف ، وغير ملتفت إليه ؛ ولذلك تصحبه الدهشة، وهذه الدهشة هى التى تصيب الكبار "التقليديين" المتشددين بالنفور والضجر والانقلاب !

الإبداع كما يقول إديسون : فيــه موهبــة بمقدار 1 ٪ ، والباقى عرق وكدح ، وعنت ، وتجريب ! وفى التجريب وقت ، ومــال ، ومـواد ، وفشل كثير حتى تقع السمكة فى شبكة الصياد . قلنا : الصياد ولم نقل : الصائد ، والفارق كبير فى اللغة والدلالة ، هذه اسم فاعل ، وتلك صيغــة مبالغــة ، هـذه لمـرة واحـدة ، وتلك لحرفة ومهنة بغض النظر عن النتائج . المبالغة هنا فـى الصيـد ، مـرة ، ومرة ، ومرات ومرات ، ومن داوم الطرق فتح له !!

الإبداع أقله " قوة" وكثيرة الكثير "فعل" . ولا قيمة لقوة من دون فعل . والفعل : حدث وزمن ، ومنه التام والنـاقص . الإبداع فعل تـام لايتم بذاتـه ، وإنمـا يتمـه صاحبـه ، والبيئـة ، والمجتمـع ، والدولـة ؛ وبغير هـذا يمـوت فـى أصوله غير مأسوف عليه . الكلام لايؤتينا إبداعا ، وإنما الفعل هو الذى يثمر الإبداع ، والقدوة هى التى تنضج الإبداع والحض على الإبداع يولـد الإبـداع ، تماما بمثل ما إن اللغة تتعلم باللغة ، لا بالكلام عن اللغة . وبمثل ما إن القـراءة تنضجها القراءة ، و الكلام عن القراءة ، وبمثل ما إن السباحة تكتسب بالسباحة ، لابمحاضرات عنها .

وهب أننا فعلنا كل ما يلزم الإبداع ، نظريا ، فـلا معنـى لكـل هـذا مـن دون أن تكون رعاية الإبداع ذاته بقرار سياسـى ! نعـم بقـرار سياسـى ، وهـذا الكلام ليس بدعة ؛ فأحداث التاريخ لاتكذب فى أن السياسة قد تتدخـل وترعـى الإبداع ؛ فتوفر له الضمان اللازم ، وتجعله خـط عمـل ، واسلوب حيـاة يشـق مجراه فى قلب الوطن حتى يؤتى أكله .

هل تذكرون تفوق ألمانيا فـى الحـرب العالميـة ، ومـا كشـف عنـه هـذا التفوق من وجود رجل من طراز خاص ، هو " فون براون" ؟ وكنا قد سـمعنا

عن حكاية حدثت لهذا الرجل بوساطة المخابرات الأمريكية ،ويقال: إن تفوق الولايات المتحدة فى الصواريخ مستند إلى هذا الرجل .

وحرب الكواكب التى هى من ركائز السياسة الأمريكية ، والتى تبتلع ميزانية تقيم كل دول العالم الثالث : طعاما وشرابا وصحة وإسكانا وتعليما لسنين عديدة : فهل هذه الحرب سوى قرار سياسى ؟

وهل كانت فكرة "الإنترنت" سوى إيداع أحاطته السياسة بالرعاية وتكتمت خبره مدة تقرب من نصف قرن ؛ حتى فككت أوصال المناوئين الألداء ، ولم يعد من مبرر عسكرى للإنـترنت ، فخرجت للنـاس فـى ثـورة هائلـة تكشـف عـن دور السياسة فى رعاية الإبداع . وتكشف عن أن تنمية الإبداع لن تكون إلا بقـرار سياسى .

وهل ألغيت السنة السادسة من التعليـم الإبتدائـى المصـرى إلا بقرار سياسـى ؟ وهـل نفـذ نظـام الثانويـة العامـة "الحديثـة" إلا بقـرار سياسـى ؟ ثـم هـل ألغـى "التحسين" فى الثانوية العامة الحديثة إلا بقرار سياسى ؟ وهل التجارب العلميـة الكبرى فى شتى مجـالات البحث العلمـى فـى مصـر تكـون إلا بقـرار سياسـى يتبناها ، ويوفر لها المعطيات والشروط التى من دونها يؤاد الإبـداع فـى رمـال اليأس والفقر والعوز .

لكن المشكلة الكبرى فى سبيل الكشف عن الإبداع والمبدعين المصريين ليسـت فى القرار السياسى ، وإنمـا فـى الكشـف عـن الإبـداع والمبدعيـن . فمـا معنـى الإبداع ، ومن الذى يكشف عن مستوياته ؟ وبـأى أسـلوب ؟ وفـى أى مجـال ؟ ومن أى صنف يكون الإبداع المطلوب رعايته ؟

ومن المعلوم فى مجال "كرة القدم" أن هناك وظيفة تسمى "كشاف" يتولاها رجل على قمة جهاز ، أو بصفة شخصية ، لا أدرى ، وهمه الأول اكتشاف الموهبـة الكروية ؛ وقد كان يمارسها فى النادى الأهلى فى ستينيات هذا القرن اسم هو - فيما أذكر - الأستاذ "عبده البقال" ، وعلى يده كان مولد نجوم كرويين .

وسؤالنا هى : هل ثم "كشافون" فى كافة المؤسسات السياسية والاقتصادية فى مصر ؟ وهل فى "مجلس الوزراء" مثل هذه الوظيفة : يجوب أهلوها ربوع مصر ليلا ونهارا للكشف عن تلك البذور التى يجب تربيتها فى "الصوب" و "الحضانات" ، والصبر لها ، وعليها ؛ لتطعم مصر خيرها فيما بعد ؟
لقد كان للتربية والتعليم تجارب تربوية فى الستينيات: تجربة مدارس المتفوقين ولا ندرى مصير هذه المدارس الآن فى وسط خضم المجاميع الخرافية التى يزدحم بها المجرى التعليمى المصرى .

ولابد من التعدد فى الرؤى ، وفى المقاصد ، فالتعليم العام للمتوسطين ، والتعليم "النوعى" للفئات الخاصة ، والتعليم الخاص للقادرين ، والتعليم الـ "سوبر" للفائقين . وفى كل صنف معلمون ومناهج مختلفة ، بمعالجات مختلفة على أيدى معلمين من صنف عقلى مختلف ، لأن المعلم اذا لم يكن مبدعا فلسوف يموت على يديه إبداع تلاميذه من المبدعين .

ونرى أنه لن يكون فى مصر إبداع ، ولا فى العالم العربى ، مادمنا "ننقل" الفكر عن الغرب ، ونقل الفكر ليس إبداعا ، وإنما هو "ترجمة" ، أو "تعريب" ، أو "تمصير" ، أو "إقتباس" ، بمثل ما حدث للمسرح المصرى فى مطلع القرن العشرين على ايدى عديد من رواد المسرح وبخاصة "جورج أبيض" و"يوسف وهبى" و "نجيب الريحانى" ومن قبلهم " يعقوب صنوع" ، وكل ما هو معروف فى هذا المجال لدى المختصين فيه .

ولست أتجنى ، وما أنا بمتجن إذ أقول : إن التطوير التعليمى الحاضر ، وهو اصل رعاية الإبداع ، ليس تطويرا بالمعنى الذى يتيح السبل للمبدعين ، وإنما هو توقيعات متناثرة على لحن (النقل) و(الهيمنة) التربوية . ومفادها فى

تركيز أن التوفر على الترجمة التربوية على هذا النحو آفة ، وعقبة كأداء فى سبيل الإبداع المصرى والعربى .

"الترجمة" فى ذاتها ليست آفة ؛ فهى مرآه أرى عليها غيرى ، وكذلك يرانى عليها غيرى ؛ هكذا فى دورة رائحة غادية معا ؛ حتى تتلاقح الأفكار ، ويصير المرسل مستقبلا ، والمستقبل مرسلا ؛ فى "دورة " ، لا فى "خط" ؛ "من" "إلى" دوما ، وليس العكس .

لكن الترجمة الحادثة ليست سوى نغمة من نغمات "الهوى" الذى هى آفة الرأى كما يقال :" آفة الرأى الهوى" . وعلاج الهوى ، فيما نرى ، التحرج ، وخشية الله فى الوطن ، وفى مستقبل الأجيال وفى فرائد التراث ، وفى نزاهة القصد ، وفى إجماع أهل الصواب ، وهذا كله كفيل عند التحقيق بإصلاح التعليم ، ورعاية الإبداع والمبدعين.

ومن معوقات الإبداع فى مصر والعالم العربى ؛ ذلك المناخ العام السادرة مظاهرة من "الطبل" و"الزمر" و"الكاسيت" و"المسرح التجارى" ، و"فنون الرقص" بدلا من "فنون اللغة" وقل ما شئت فى كرة القدم مصريا وعالميا ، وهى تدير الرءوس بارقام فلكية ثمنا للاعب أو اثنين يجيد التحكم فى قدمه ، فيسعد نفسه واسرته وأهله وذويه ؛ فى حين أن العكوف على الكتب يتعس النفس والأهل ، ويذهب البصر ، ويضيق الصدور ويكثف العزلة حتى تصير جدارا سميكا يقبع من خلفه المبدعون مثل : أبو العلاء المعرى ، وحتى جمال حمدان مرورا بزكى نجيب محمود ، ومحمود شاكر !

إن ما ينفق فى ليالى البذخ الراقصة ، وفى ملاعب الكرة كفيل بأن يحيى من الموات مدارس وكليات تفتقر الأدوات والمعامل ،والأجهزة ؛ لتفسح

السبيل إلى مجرى واحد جاد فى بحر الحياة المصرية : لرعاية التفوق الكيفى بدلا من التسابق الكمى .

إن هنالك تقاعسا وتخاذلا من رجال المال والأعمال فى رعاية الإبداع فى مصر ، وفى العالم العربى : ورأس المال حذر جبان ، ويريد من وراء ماله مالا ورواجا وتسويقا ، وعوائد . . وهذا هو الغرض من وراء "الإنتاج" بمعناه الفنى فى السينما مثلا . أما الاستثمار فى الإنسان فهو فى المؤسسات التعليمية باهت مهزول مشوه . نحن نستثمر جسد الإنسان وكل جوارحه لكننا مازلنا مقصرين فى استثمار ذهن الإنسان المصرى . ولا أدرى على كاهل من تقع مسؤولية هذا التقصير؟

ولكى ننتهى من ترسيخ فكرة رعاية الإبداع نضرب أمثلة ثلاثة فيها جميعا الغرض الذى نريد أن نقوله .

كان زمن الدولة العباسية فى العصر العباسى الأول زمن اقتصاد قوى قادر صحيح ، وعلى أساس هذا الاقتصاد انتعش الشعراء ، والفنون والتراجمة ، والنحاة أيضا . ومازلنا نحيا ـ تراثيا ـ على ذلك الإنتاج الذهنى لتلك الفترة الزاهرة التى انتعش فيه الاقتصاد فانتعش الإبداع وقدر المبدعون . والمتتبع ما يحدث فى "مدينة الإنتاج الإعلامى" ، ولها يدرك جيدا أن مثل هذا العمل ما كان له أن يقوم إلا بقرار سياسى ، ورعاية ثقافية ، وتمويل من رجال المال والإعلام لينتعش الإعلام والمبدعون وغيرهم من رجال الإعلام .

أما جائزتا الدوله : التقديرية والتشجيعية فمازالتا مجرد اسمين ، ولاقيمة لعائدهما المالى ، وليس حظ من ينال إحداهما سوى مجموعة من المقالات فى الصحف ، وبعض لقاءات تليفزيونية ، ثم تعود الأمور سيرتها الأولى ، ولاتجد هاتان الجائزتان مؤسسة ترعاهما وتطورهما وتعمق مقدارهما وتواصل أثرهما .

إن الإبداع كما قلنا استعداد ، واتجاه ، ومناخ عـام ، وقـرار سياسـى ، وتمويـل مالى ، ومتابعة ، وإصرار على المتابعة . وإلا فلا .

ومن الظلم أن نعزل الإبداع عن الانفعـال ، زاعميـن أن الإبـداع "موضـوع" ، وأن الانفعال "ذات" ؛ فكل مبدع بموضوعه وانفعاله معا متلازمان فلمـاذا نقمـع الانفعال ، ونقمع الحوار ، فنحول الطلاب ـ مثلا ـ إلى خشـب مسـندة ، أو إلـى مكبرات صوت مرددة فى أفضل الأحوال .

ومن آفات الإبداع فى تعليمنا أننا لم نتحرر ، ولـم نحـرر ، لا أنفسـنا ، ولا متعلمينا من الأحكام المسبقة "الجاهزة" "المعلبة" ، ولا من التصورات ، ولا الأوهام التى لاهيكل لها عظيما ، ولا من سوء الطويـة ، ولا مـن الشـك الدائـم فى الذات ، وفى الغير ، والفـارق كبـير بيـن افـتراضين : أحدهمـا يقـول : إن الإنسان صادق حتى يثبت كذبه . والأخر يقول ، إن الإنسان كاذب حتـى يثبـت صدقه . كلا الافـتراضين يفضـى بنـا إلـى "نظـام" مغـاير للأخـر . ولكـل نظـام ضحاياه ، ومريـدوه ، وضرائبـــه الباهظـة ، " ومـن يخطـب الحسـناء لـم يغلـه المهر" .

إن ما سبق مغزاه أن الاتجاه نحو الإبـداع والمبدعيـن ؛ رهـن بالاتجـاه نحـو طبيعـة الإنسـان . طبيعـة الإنسـان هـى المركـز الأول ، والنـواة الفلسـفية للنظام السياسى ، وا لاجتماعى ، والاقتصادى ، والتعليمى ، والنظام الإبداعـى . فما تصورنا نحن : المصريين والعرب "لطبيعة الإنسان" .

هل هو مخزن فارغ ؟ أو هل هو صحيفة بيضاء ؟ هل هو خير كله ؟ هل هو شر محض ؟ هل هو ببغاء ؟ هل هو معنى؟ أو هل هـو "لامعنـى" ؟ أو هل له من معنى ؟ هـل هـو حـدث عـارض ؟ أو وجـود أصيـل ؟ هـل يصلحـه الغنى ؟ أو هل يصلحه الفقر ؟ .... ما الإنسان ؟

أين العمل بالرؤية العربية ، والرؤية الإسلامية ، من نظمنا الاجتماعية وبخاصة التربية ؛ فيما يتصل بالإبداع والعبقرية والإنسان؟ .

أخطر ما يهدد "المعنى" فى بيئاتنا العربية ، ذلك السيل العرم من "اللامعنى" . فأى معن فى التفتيت السياسى ، والتفتيت الاقتصادى والتفتيت الثقافى ؟ وأى معنى فى كثرة كاثرة كأكلة تتداعى إلى قصعتها لكنها كغثاء السيل ؟ وأى معنى فى تلك النغمات النشاز ، ولا لحن ؟ وأى معنى فى تعثر "هيئة التصنيع العربية" ، وفى "السوق العربية المشتركة" ، وفى "محكمة العدل العربية" ؟ وأى معنى فى ذلك الشره الاستهلاكى القتال الذى يصيب البقعة العربية ؟ وأى معنى فى ثمن لاعب لكرة القدم يصل إلى الملايين ؟ وأى معنى فى أن راتب مدرب لكرة القدم يصل - عربيا - إلى الألوف المؤلفة ؛ فى حين لايتجاوز استاذ الجامعة الألفين !

أى معنى فى أن ناشئينا لايعرفون معالم بلادهم السياحية فى حين يعرفها الأجانب جملة وتفصيلا ؟ أى معنى فى دعم الكتاب الجامعى ، ولايشتريه - مع ذلك - أحد ، فى حين تمتلئ الدور "بالكاسيتات"العديدة من دون دعم ! أى معنى فى أن سباقا للخيول يعطيك الملايين جائزة ، فضلا عن السيارات الفارهة ؟ وأى معنى فىأن أجهزة التلفاز : المحلية والفضائية لاتجد لها مادة سوى المشاهير وبخاصة الممثلون واللاعبون والمغنون ؟ وأى معنى فى تزايد حالات الطلاق مع صغر سن المطلقات؟ أى معنى فى كل شىء ؟ .

ليس ما سبق تشاؤما . والفارق كبير بين الواقع والتشاؤم . وهناك نجاح - لاشك - مصريا وعربيا . ولكنه نجاح محدود ، فردى ، ضيق ، وإن كنا نريده جماعيا !

إن الإبداع فحص لمجرى التفكير : موضوعا وعمليات . لا بالتركيز على المعلومات والمعرفة وحدهما . فلا إبداع من دون مضمون ،ولا من دون عملية .المحتوى يستوجب عمليات بعينها ، وهذه بدورها تفضى إلى مضمون نوعى ، ولا تدور بدورها - كذلك - إلا على محتوى .

إننا نخطىء الخطأ كله عندما نفصل بين الشكل والمضمون ، وبين المحتوى والعمليات ،وبين الموضوع والانفعال ، وبين الريف والحضر ، وبين اللغة والعلوم ، وبين العلوم والرياضيات ، وبين اللغة والفكر ، وبين العلوم والآداب .

نحن بذلك الفصل نكرس "اللامعنى" ونهمل "المعنى" ، و"النمط" ، و"وحدة المعرفة. ونميل إلى الفصل المتعسف غير المبرر بين مالا يعقل فصله . هو فصل قبلى طائفى اسسه "أفلاطون" فى "المثل" و"المحاكاة" ، وكرسه من الرومان "هوراس" ، وشايعهم "جون لوك" ، و"ثرستون" ،ولهذا الفصل نصيب فى (العلمى — الأدبى) فى نظامنا التعليمى . هو فصل ، لا للدرس ، وإنما لأغراض سياسية فى معناها الأرحب الفلسفى الأعم الأشمل ؛ فى حين نعيب عنا المدخل الكلى للتفكير ، لا لنظريات الذكاء . والإبداع مدخل وأن بدا نوعيا لكنه عمل كلى مستند إلى التفكير فى صورته الكلية ، ومحتواه الكلى ، وعملياته الكلية .

التفكير هو التفكير ، لافرق فيه بين : ابتكارى ، وناقد ، وتحليلى ، وتركيبى ، وحل مشكلات . وكل هذا ماثل كامن فى كل نظام من نظم المعرفة . وهكذا الإبداع ، لا فرق فيه بين شعر وكيمياء ، ولا نحو ورياضيات وهلم جرا .

ولا أدرى لماذا ندرس المعرفة فى كل نظمها ، ولا ندرس التفكير ؟ وهل مثل هذا القول نشاز ، أو شذوذ ؛ أن نستحدث مادة دراسية اسمها (فنون التفكير) أو (مداخل التفكير) ؛ لتكون مقررا فى مراحل التعليم : الابتدائى ،والإعدادى ، والثانوى .

ولم لاتكون هذه البدعة فى الأصل فى التعليم ،وتكون كل مقررات الدراسة الأخرى بمثابة مجالات تطبيق على ذلك المقرر المستحدث . وفى هذا المقرر نحدد المصطلحات مثل : التمييز ، والتفكير ، والعقل ، والذهن ، والذكاء ، ونحدد شبكة الفروق والعلاقات بينها جميعا ، وتحدد سلوك الكائن المفكر الذكى ، وشواهده فى كل مادة دراسية ، ونحدد عمليات الذهن فى كل مادة دراسية ، وفى المواد جميعها ، ومن هذا المقرر نحاول أن نوجد محتويات كلية تدور فيها كل عمليات الذهن من دون تفريق ، ومن دون تقصير؛ لكى نصل إلى منتج معرفى كلى ، لاجزئى مبتسر !

وبمثل هذا الاستحداث قد نفسح الوقت للتأمل ، وللتوقع ، وللتنبؤ ، وهذه جميعا لازمة للإبداع ، حتى لايختنق ، فيموت ، وسط الحفظ والاسترجاع والتذكر وصب المعلومات على الورق فى الامتحانات .

إننا فى حاجة إلى تقديس الصمت . وفىحاجة إلى أن يكون الصمت فكرا ، لكى يجيء النطق ذكرا . نحن فى حاجة إلى حسن الاستماع ؛ حتى نحسن التحدث . والإبداع فى حقيقته صمت واستماع وتفكير ،وقليلة لأننا لانصمت الصمت النبيل الخاشع المصغى .

نحن مهووسون بالقول ، وبالكلام . وبهما معا نعتدى على الصمت المراد بالثرثرة المقيتة المجوجة ، ونعيش فى عالم ثرثار متواتر الثرثرة على نحو يثير الأعصاب ، ويحطم الهدوء ، فلا يبقى للصمت مكانا ، ولا قيمة ، ومن ثم فلا إبداع . وقديما قال شاعرنا العربى ؛ إنما اللسان على الفؤاد دليل ! فعلى أى أفئدة تدل ألسنتنا الآن ؟

وكيف لمبتور الهدوء أن يبدع ؟ بل كيف له أ يصغى للفكرة فؤاده ؟ وكيف يكون وسط هذا اللغو الفاسد أذنا واعية ؟

إننا فى حاجة إلى مقرر يفسح الوقت ـ من دون حصص ـ للتأمل ، فتحول اتجاهاتنا نحو التأويل والتدبر : " أفلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه أختلافا كثيرا" !

لكى شيىء "قبل" هو الظاهر ، و"دبر" هو الباطن . ونحن فى عالم عربى يعنى بالقبل الظاهر ، ويغض الطرف عمدا ، وقسرا ، أو عن غير وعى ، عن الدبر الباطن ! والإبداع حركة فعالة بين ظاهر الأمور وباطنها .

الإبداع "رأى" لابد فيه ، وله من "عزيمة" ، وفساد الرأى دوما ألا يعزم أهل الرأى :

إذا كنت ذا رأى فكن ذا عزيمة   فإن فساد الرأى ألا تعزما

والإبداع كما قلنا راى ، يراه عينا عيانا صاحبه ، وهذا الرأى لا قيمة له دون شجاعة الشجعان .

الرأى أولا ثم الشجاعة ثانيا . فالرأى من دون سند مادى وقوة نفسية يذهب أدراج الرياح . والشجاعة من دون عقال يلجمها تهور وسرف ومهلكة ، والابداع من دون بيئة ، ومن دون تعليم تخليط وجنون وعبث :

الرأى قبل شجاعة الشجعان   هو أول ، وهى المحل الثانى

نحن فى حاجة إلى تعليم يقدم للتلاميذ مقررات تسمح لهم بالرؤيا ، وتحضهم عليها ، وتتيح لهم ملكوت التمييز ، وعوالم التحليل والتتبع ، وتفسح لهم أبواب النظر والجمع والتركيب ، بدلا من أساليب "القضم" و"البلع" . ونحن فى حاجة إلى تعلم يساعد تلاميذنا على الوقوف من خلف الظواهر على أسبابها ، ومجرياتها؛ ليكون فهمهم إياها قائما على منطق ورؤية صواب لها أهليتها ،ووجهتها ومشروعيتها ألتى تؤهلها لحل مشكلات البلاد والعباد ، فى الذات ، وفى المجتمع ، بدلا من العكوف البغيض على مسائل الفيزياء ، والرياضيات ، والغاز الإعراب فى قواعد اللغة العربية .

نحن نريد التفلسف مذهبا وعقيده ، واتجاها . ونريد أن نقدر تلاميذنا له وعليه ، فبذلك "نعجل" التكلم العاقل الحصيف ، ونثرى الصمت المتدبر ، ونطور الاستماع المنصت المصغى، ونفسح من ثم الطريق أمام الكتابة الراشدة الثابتة .

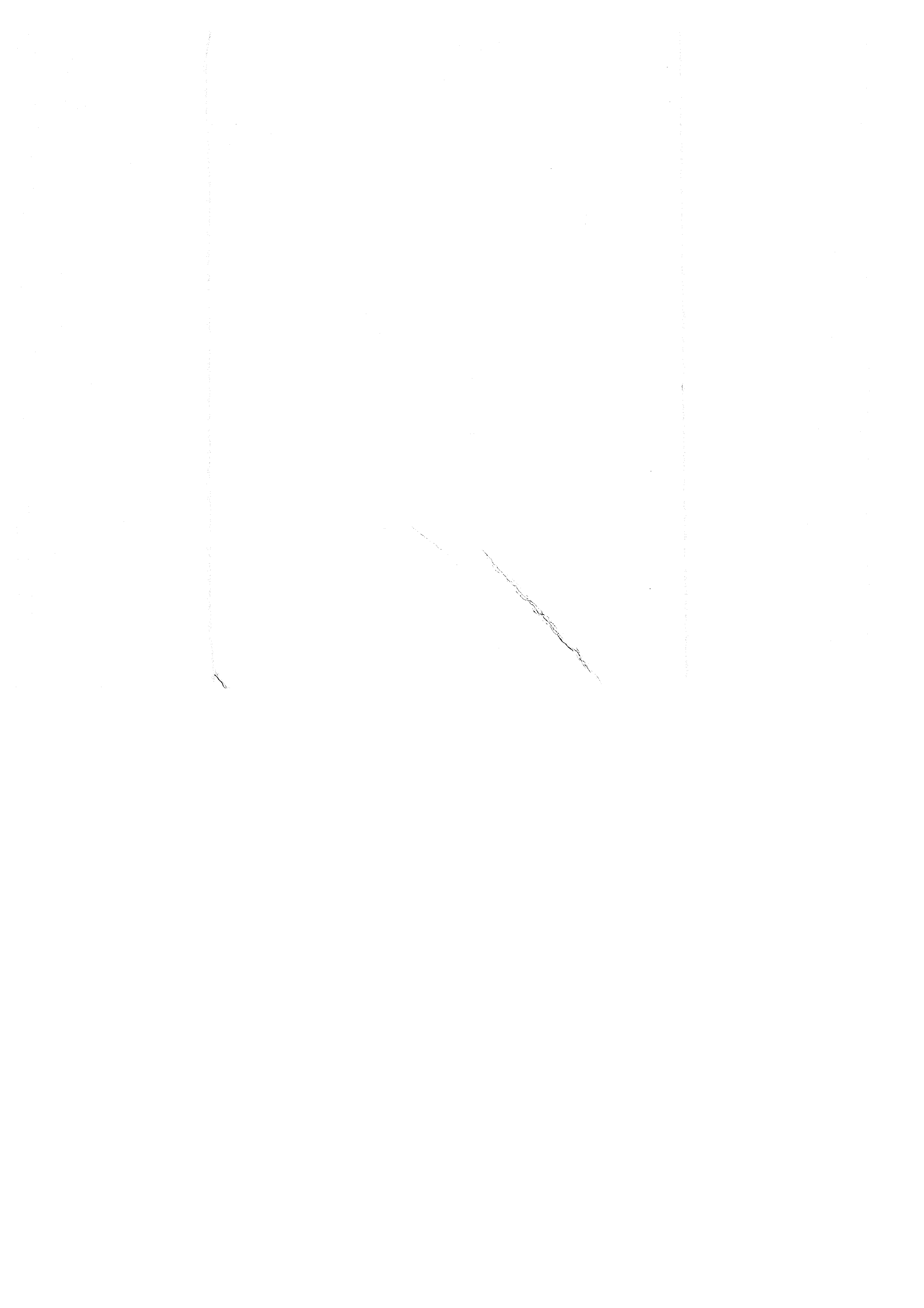
إن التعويل على "المعرفة" لازم فى تعليم التفكير ، وتعليم الإبداع . لكنها معرفة لاتقصد لذاتها ، وإنما لما تنطوى عليه من أفكار نادرة جديدة فى النظر إلى مبناها ، وإلى المعنى الذى تقوم عليه . وهنا فلا معنى للتدريس العاقر على النحو المعهود . ففى التدريس الإبداعى حرية رأى ، وحرية تحليل ، وحرية تركيب ، وحرية نقد ، وحرية وقت ، ومحال أن نعلم التفكير ، ولا الإبداع فى حصة ، ومن خلال مواد دراسية منفصلة ، ولا حتى من خلال مشروعات ، أو فى محاور ، أو وحدات ، أو ماشبه من أشكال تنظيم المنهج .

الإبداع أشبه بخارطة تحلل مساراتها ، أو تقام مساراتها ،ومن دون خارطات "معرفية" فلن يكون تعليم مبدع ، ولا محتوى مبدع ، ولاتدريس مبدع .وإنه لمن الخسارة ، وقتا ، ومالا ، وجهدا أن نظل عاكفين على تعليم أبنائنا منذ صغرهم : القراءة والكتابة والحساب ؛ فكل هذا لامعنى له فى تعليم التفكير من أجل الإبداع ، وهذا كله لايغنى فيهما فتيلا . لكن الأهم أن نعود التلاميذ الملاحظة ، والوصف ، والتتبع والرصد والتدخل بالتفسير ، فى كل مسموع ، وفى كل متحدث فيه ، وفى كل مقروء ، وفى كل مكتوب .

ليتنا نعيد النظر فى اليوم المدرسى ، وفى الحصص الدراسية ، وفى المواد المنفصلة ، وفى تشعيب الثانوية العامة ، وليتنا نرى التفكير والإبداع قراءة عليا للأفكار ، لا للمبانى ، ولا غنى فى هذا السياق عن تطويره نظرية نفسية للإبداع المصرى والعربى والإسلامى ، لتقف من وراء تعليمنا المصرى والعربى الذى نرجوه هادما للتفريق بين اللغة والرياضيات ، واللغة والعلوم ، واللغة والدراسات الاجتماعية ، واللغة والفنون .

لو أفلحنا ، ولو حاولنا بعزم مخلص ونيه صادقة ، فلربما خرجنا من عنق الزجاجة التلقينية ، إلى رحاب الرؤيا بالفسيحة ، وإلى رياض الإبداع الذى سيكون ساعتها ممكنا : لا محالا .

أما إذا سرنا فى الكلام عن الإبداع من دون أفعال الإبداع ، فهذا هو المقت عينه ؛ أن نقول مالا نفعل ، وساعتها سيكون الإبداع – فى حال الكلام وحده ـ محالا ، ولن يكون ممكنا ألبته .



الفصـــــل الســـابع

" ماذا يراد بمصر " ؟ حوار لم يكتمل



الفصـــــــل الســـــــابع

" ماذا يراد بمصر " ؟ حوار لم يكتمل

الملاحظ عندنا أن شؤون التربية لاتجد حقها الكامل الكافى فى الإعـلام اليومى ؛ على صفحات الصحف ، ولا فى التلفاز ؛ إلا أن يريد أصحاب القرار الإشارة إلى أمر ما ، أو التنويه إلى قضية ما .

والإعلام لايظهر على الناس إلا مايريد الإعلام نفسه أن يظهره ؛ فهـو قـادر – بطبيعته - أن يحول اتجاهات العامة الوجهة التـى يريدهـا هـو نفسـه ، كمـا هـو قادر أن يميت أى قضية لايراها هو نفسه ، أو يساير فيها أصحاب القرار.

ومسألة النشر والحوار فى الصحف اليومية ذات ابعاد كثيرة ، ومزالـق ليست بالهينة ، فالصحف القومية صنـف ، وصحـف المعارضـة صنـف ثـان ، والنشر فى الصحف القومية مسالة لها حسابات ومعايير تحكمها - فيمـا نـرى – فى المقام الأول بدهية عدم الصدام مع آراء الكبار ، كما أن النشر فـى صحـف المعارضة مزلقه الرئيس فكرة "التصنيف" ؛ أى تصنيـف صـاحب الـرأى علـى أنه من "المعارضة" ، وما أدراك ما المعارضة .

ومن الباحثين وأصحاب الرأى أشخاص مفتحة لهم الأبواب فىكل الصحف من دون مخاطر التصنيف ؛ لتـاريخهم ، وظهورهـم ، وموقعهـم ، مـن العمـل العام الجاد ، على نحو يجعلهم المنافحين عن مصالح البـلاد والعبـاد ، وسـرعة استجاباتهم للقضايـا الساخنة فـى بلدنـا مـن دون عوائـق المسـافات ، وتقنيــات الكتابة ، وانتظار "الدور" .

ومن البدهيات الإعلامية أن الصحف ما وجدت إلا للقراءة ، وأن للقـراءة ردود أفعـال ، لا رد فعـل واحــدا . وتتوقـف ردود الأفعــال علـى أعـداد القـراء ، ومستويات تفكيرهم ، ومواضعهم من المسألة المنشورة ، ومواقعهم من القـرار ، وقدرتهم على المداومة فى إثارة القضايا ، واستقصائها ، والوصول فيها إلـى

رأى قد لايكون ملزما السلطة ، وإنما هو مجـرد رأى بلـورة المجمـوع العـام ، واتفق عليه المعنيون كلهم فى المسألة المنشورة . وقد جاءت فترة دامت أسابيع عددا أثيرت فيها فى الأهـرام مسـالة عامـة متصلـة بـالتعليم ، وببعـض مراكـز البحوث التربوية ، وباللغة العربية . وكان ذلك فى ثلاثـة منـابر فـى الأهـرام : لدى الدكتور مصطفى محمود لمرة واحدة ، ولدى الدكتوره نعمات أحمـد فـؤاد فـى أسبوعياتها "مـاذا يـراد بمصـر؟ " ، وفـى نـدوة الأسـتاذ محمـود مـراد فـى الأهرام لملحق الجمعه الأسبوعى .

وبداية فقد تكون لدى انطباع مهم عام مفـاده أن الإعـلام المتخصـص تربويا عاجز فى مصر ، إن لـم يكـن مفتقـدا ، إلا مـن شـذرات هنـا ، وفقـرات هناك ، وقفزات هنالك ، ولا تلبث أن تخفت ، ويسدل عليها الستار . ومثـل هـذا الإعلام قد لايقوى أن يكون له صحف خاصة ، فالمحاذير فى سبيله كثيرة مـن حيث تبعيته ، وتمويله ، ومسألة "الربحية" فيه ، وتكلفته ، وانتماؤه وهلم جرا . ومـن هنـا فمتابعـة الأمـور التربويـة مسـألة موسـمية وأظهـر أمثلتهـا امتحانـات الثانوية العامة : إعدادا لها ، وإجراءاتها ، ونتائجهـا ، ومؤتمراتهـا الصحفيـة ، ومراحل التنسيق ، ثم يسدل الستار؛ حيـث يـدرك شـهر زاد الصبـاح ، فتسـكت عن الكلام المباح .

أصبحت مسائل التعليم مواسم كالمحاصيل الزراعية ، لاتنـاقش إلا كـل موسم بحسب المحصول والمختصين فيه ، وهـم عـادة فئـة قليلـة تركـز عليهـم الأضواء لفترة ، ثم تخفت لظهـور محصـول جديـد ، وهـذا أحـد المنـاحى فـى التناول . لكن هناك ، غير المحاصيل الموسمية ، مسالة الزراعة كلها بعامـة . كمـا أن هنـاك مسـألة التعليم بعامــة بغـض النظـر عـن مواسـم الامتحانـات وملابساتها .

استطاع الإعلام أن يقدم للناس انطباعا ألح عليه ، وظل به مثبتا أن التعليم فـى مصر ليس سوى الثانوية العامة ، فى حين أنـه أصبـح همـا شـاغلا النـاس منذ الميلاد الذى يكون لليوم الواحد فيه تـأثير علـى مسـتقبل الطفـل لعـام كـامل فـى القبول ، وفى الدروس ، وفى التكلفة ، وفـى المجمـوع ، وفـى الكليـات ، وفـى البطالة ، وفى المستقبل الوظيفى لذلك الفرد الذى كان وليدا فى يوم ما .

لم يعد فرق جوهرى بين الزراعة والتعليم ؛ فكلاهما فيمـا نظـن مفتـاح الأمـان لبلد مثل مصر . ومن دونهما لاوجود حقيقيا لها ، وأزعم ان أنهيار- مصر - لا قدر الله انهيارا - إنما يكون من انهيار الزراعة وانهيار التعليم .

بالزراعـة نثبـت "الموضـع" ، وبـالتعلم نقيـم "الموقـع" ، وفـق مـا علمنـا الراحل العظيم "جمـال حمـدان" . الموضـع هبـة ، والموقـع موهبـة ؟ الموضـع منحة ، وعدم استغلاله بالرجـال والتعليـم ، محنـة . فالزراعـة تحفـظ الحيـاة ، وتعف الناس ، وتضمن لهم - بعد الله سبحانه - لقمة العيش حرة مـن أى تحكـم ، ومـن أى سـيطرة . والتعليـم يحفـظ حركـة الحيـاة ويحكـم توجيههـا ، ويرقـى نوعها ، ويستثمر الأرض لتـدر فـوق مـا تـدر . الزراعـة تحفـظ الأرض أفقيـة مهيئة للحرث ، والتعليـم يشـد القامـة منتصبـة مرتفعـة ثابتـة خطواتهـا راسـخة معالمها .

ولعل العناية بالتعليم وجعله المشروع القومى لمصر ، كانت دعوة فيها قدر كبير من التدقيق فى التنبؤ الصـادق ، ومن الوعى بالمستقبل النوعى لمصر ، وهو مستقبل مركوز فى عقول أبنائها، وهم نتاج نظام التعليم .

ونحسب أن كل فرد فى مصر معنى بالتعليم مهموم به ، طامح إليـه ، ضـارب فيه بسبب ، بل بكل الأسباب . ومن هنا فـأمور التعليـم ليسـت حكـرا علـى فئـة دون غيرها من الناس فى مصر . هكذا تقول فلسفة التربية ؛ تقـول : لابـد مـن الآراء : آراء الطـلاب ، وآراء أوليـاء الأمـور ، وآراء أهـل الاقتصـاد ، وأهـل الإدارة ، وأهل السياسة ، وأهـل الثقافـة ، والأغنيـاء والفقـراء ، وأهـل الديـن ،

وأهل العلم ، وأهـل الأدب ، وأهـل المعرفـة ، وأهـل التربيـة ، وأهـل الأبنيـة ، وأهل الصناعة والتكنولوجيا .

نعم ، لاقيمة لنظام تعليمى لايعتـد بخلاصـات تلـك الآراء جميعهـا ، وإلا صـار التعليم وجهة نظر واحدة مركزية ، مركزة ، وقد أضرنا التفرد والانفراد كثيرا . وكـم اجتزنـا مـن عقبـات ومحـن عندمـا التقت الآراء ؛ وتحملنـا المسـئوليات فتوزعت أحمالها، وهانت مصاعبها .

وما دمنا ننشـىء القنـوات الفضائيـة ، وهكذا نزعـم ؛ فلمـاذا لاننشـىء واحدة لشئون التربية فى مصر ، وتدار من خلال الوزارات المعنية ومديريـات التربية والتعليم وما أكثرها ، وما أكثر مشكلاتها التى تكفى لـبرامج الفضائيـات لأعوام طويلة قادمة . ولماذا لاتخصص صحيفة تربوية متخصصة فـى شـئون التعليم فى مختلف مراحلة ، بدلا من خبر هنا ، أو صفحة أسبوعية هنـاك ، أو مقال لايدوم هنالك .

وإيجازا نريد لشؤن التعليم أن تكون مادة يومية فى التلفـاز والمذيـاع ، وفى الصحف ، وفى الفضائيات .

لقد هلل المهللون لنظام الثانوية العامـة الجديـد ، وكثفـوا فيـه القـول ، وواتـروا الإعلام حتى رسخت أقدام النظام ، وصار مادة يومية فى كل منـافذ الإعـلام . ثم اتخذ مجلس الوزراء المصرى قرارا فى شهر أغسطس 1997 بالغـاء نظـام التحسين . وساد صمت كثيف مريب لـم تصاحبـه ضجـة إعلاميـة مماثلـة تلـك الضجة التى كانت لتكريس النظام الجديد للثانوية .

ولم نر المسـؤولين معلليـن ذلـك المنـع ، ولا مبرراتـه ، وكيـف يكـون المسار بعده ، وكف الإعلام عن التفصيل الذى يرفع اللبس من الأفهـام . وفـى فترة ما أذاع التلفاز برنامجا هو (دائـرة الحـوار) علـى مرتيـن لمناقشـة مسـائل التعليم بين أصحاب القرار وبعض المعنيين . وما إن ألغى التحسـين ، لـم نجـد للحوار "دائرة" ، ولا "خطـا" ، ولا "مثلثـا" ، ولا أى شـكل مـن أشـكال الأشـكال

الهندسية على قنوات التلفاز . فما معنى هذا الأمر ؟ وبأى فلسفة يدار الإعلام : الهوى ، أو القضايا الفنية ، أو الرأى العام ؟ أو الخطة والخارطة التى تنفذ فى تدقيق بغض النظر عن الأشخاص والظروف ، ومن دون مقص للرقيب ، أو محاولات "المونتاج" كما هو معروف فى مثل هذا الحال !

وكل ذلك لازم لمحاولة الإجابة عن أسئلة مهمة تربويا :

1 ـ ماذا يحدث فى التربية المصرية ؟

2 ـ كيف يجرى ما يراد فى التربية المصرية ؟

3 ـ ماذا يراد بمصر تربويا ؟

لقد نوقشت فى " الندوة " و" ماذا يراد بمصر" مسألتان اثنتان ـ من بين مسائل مهمة كثير . وهاتان هما قضية المركز القومى لتطوير المناهج ؛ أو مركز تطوير المناهج ، ومسألة تعليم اللغة العربية .

وهاتان المسألتان هما اللتان نركز عليهما هاهنا فى محاولة جادة للإجابة عن السؤال الذى لم يستوف حقه : ماذا يراد بمصر؟

وسنحاول فى هذا الفصل مناقشة المسألة الأولى الخاصة بمركز تطوير المناهج ، ثم نترك المسألة الثانية للفصول الباقية من هذا الكتاب ، وهى عديدة يضمها أطار واحد هو "تأملات فى تربويات تعليم اللغة العربية .

أنشىء هذا المركز فى ايام وزارة الدكتور فتحى سرور ، وكان من أهم نتائج هذا العهد أمور ثلاثة هى : استراتيجية تطوير التعليم وإنشاء مركز تطوير المناهج ، وإلغاء السنة السادسة الإبتدائية لتبقى المرحلة الإبتدائية خمس سنوات بدلا من ست .

ونعتقد أن المجال ليس مناسبا هنا لمناقشة فلسفة أستراتيجية التعليم كما جاءت فى الوثيقة المشهورة . وإنما كل ما يهمنا أن هذه الوثيقة كانت البداية لجعل التعليم هو المشروع القومى لمصر ، وكانت أولى الخطوات فى هذا المشروع هو إلغاء السنة الخامسة الإبتدائية .

وحتى هذه اللحظة الراهنة لايقتنع التربويون بدوافع هذا الإلغاء ، ولايجدون لـه مبررا علميا ، ولا نفسيا . ولقد جاء هذا الإلغاء مواكبا محاولات إصلاح الاقتصاد المصرى عن طريق ما يعرف باسم اقتصاد السوق ، ومصالب صندوق النقل الدولى ، وظهور فكرة " الخصخصة " التى هى فى حقيقتها هدم اقتصادى لفلسفة الكتلة الشرقية الشيوعية ، وتحويل الفكر الاقتصادى العالمى من (القطاع العام) إلى (القطاع الخاص) ؛ وتحويل التحكم الاقتصادى من يد الدولة إلى أيدى رجال المال والأعمال .

كل ما سبق هو الملابسات التى اكتنفت إلغاء السنة الخامسة الابتدائية والملاحظ هنا عدة أمور تكاد تكون فلسفة محكمة الحلقات فى كل عارض يعرض فى مصر :

1 - إصرار القرار السياسى على تنفيذ الفكرة ؛ بمشروع قرارتعده حكومة الحزب الحاكم ويعرض على مجلس الشعب ؛ لمناقشتة وإقراره .

2 - يعرض مشروع القرار على مجلس الشعب وينتهى الأمر إن عاجلا ، أو آجلا بالموافقة ؛ لأن الأغلبية حاكمة ، وليس هناك إجماع يعتد به .

3 - يؤازر الإعلام فى كل أصنافه مشروع القرار ويكرس له الوقت والورق والشاشة البيضاء ، والندوات حتى يخلق اتجاها عاما ألح عليه ، فيستقر الموضوع فى الأذهان .

4 - خفوت أصوات المختصين من أهل الخبرة - وهم هنا ـــ رجال التربية فى الجامعات ؛ دون الوزارة ؛ لأن من فى الوزارة طوع أمر الوزير ورهن إشارة القرار ؛ وفى الأغلب يضيع هذا الصوت ؛ إلا أن يكون من المنتمين حزبيا ، فيكرس هو بدوره تقديم المشروع .

5 - الاهمــال التـام المطلـق للـرأى الشـعبى العـام ، فـى صـورة قيـاس الـرأى ، إعتمادا على أن للشعب نوابا فى السلطة التشريعية ينوبون عنه ، ويفكـرون لـه ، ويحرصون على منعه عند اللزوم ، أو توجيهه عند اللزوم .

أنشىء مركز تطوير المناهج وفق اتفاقية ثقافيـة بيـن مصـر والولايـات المتحدة الأمريكية ؛ فيما نعتقد ، واكتظ البرج الفضى بالخبراء الأجانب ؛ حتـى لو كانوا من المصريين ؛ فكل شيىء صــار أجنبيـا ، مـن اليسـار إلـى اليميـن ، وعليه صدق قول المتنبى :

" ولكن الفتى العربى (فيـــه) غريب الوجه واليد واللسان "!

وعنى هذا المركز فى منشئه بتطوير المنـاهج ؛ متنـاحرا بهذا مع كليات التربية ، ومع وزارة التربية والتعليم ، ومع المركز القومـى للبحـوث التربوية والتنمية . وهذه هى الجهات الأربع الأصلية التى تتنازع المناهج ، ولا مناهج ، وإنما القضية كلهـا فـى الكتـب المدرسـية التـى آل أمـر مركـز تطويـر المناهج إليها . ثم حدثت أمور وصارت كتب التعليم العـام بالمسـابقات تأليفـا ، وفى هذة المسابقات نفسها يتسابق المركز نفسـه ، وأصبـح مجـرد مكـان لطبـع الكتب وتجميلها وتصفيفها وتحسينها : وهـذا عمـل يمكـن أن تقـوم بـه كبريـات المطابع وأساطين دور النشر مثل المعارف ، أو هيئــة الكتـاب ، أو دار نهضـة مصر ، وغيرها .

وأصبح المركز خلية مركزية يتسابق عليهـا جميـع التربويين مـن كـل حدب وصوب ؛ طمعا فى المكافآت ، وأملا فى البعثات القصيرة إلـى أمريكـا ، أو غيرها لمدد متفاوتة ، وفاز بها من سعى إليها وسدد سهمه محكما إياهـا فـى دورات تدريبيـة علـى "التحريـر" و"الطبـع" وخلافـه ؛ بدعـوى الإطـلاع علـى الاتجاهات الحديثة فى مجال تطوير المناهج ؛ عفوا فى مجال تطوير الكتب .

إن مثل هذا المركز صار عبئا على الاقتصاد المصرى ، فهو فى أول منشئه كان يمول من المنحة الأمريكية . ووفقا للمنحة لهم حق المشاركة فى الدولارات يأخذها من هم خبراء منهم ، كما لهم حق الإشراف والمتابعة ، شأنهم شأن أى منحة يقدمونها : يأخذون ويتابعون ويشرفون . وعادة هم يأخذون نصيب الأسد ، ومن حولهم من الكبار مثلهم ، ثم يتدرج الأخذ إلى أسفل حتى تصل إلى هيئة من المنتدبين للمركز : انتدابا كاملا ، أو جزئيا ، بنسب متفاوتة من رواتب المنتدبين . ومن أهم ما عنى به وركز عليه التطوير فى تلك الآونة : العلوم والرياضيات فى المقام الأول ، ويقال : إنهم طوروا اللغات والدراسات الاجتماعية . وكل ذلك وفق فكرة قديمة ماتت واندثرت هى "مصفوفة المدى والمحتوى" أو لعلها "مصفوفة المدى والمتابعة" ؛ وهى تحوير لفظى عن مستويات "بنجامين بلوم" ورفاقه .

فى هذا المركز ثم حدثان عاشهما كاتب هذا المقال عن قرب لهما من الدلالات قدر كبير :

كانوا يريدون تطوير كتب التربية الإسلامية . وكان ذلك فى عامى 92/91 . وبشكل ما ذهبت إلى المكان ، ثم فى عجالة لقيت القائم على أموره ، فأحالنى فى سرعة إلى المسؤول عن العمل ، وتحادثنا ، وكنا خمسة أفراد أو ستة ، على رأسهم ذلك المسؤول وتخصصه الأصل فى أصول التربية ، وآخر، وهو كاتب المقال ، تخصصه المناهج وطرق التدريس ، والباقون ممن يقال عنهم خبراء آتون من المركز القومى للبحوث التربوية من غير الحاصلين على دكتوراه التخصص فى المناهج ــ وكعادة اللجان تنعقد وتنفض لمجرد إثبات الحضور والغياب ، لما لهما من دلالة مالية هى الأصل فى كل هذا الأمر .

ظللنا أسابيع لاشيىء يحدث إلا نقاشا لمرة واحدة ، وضعت فيها خطة العمل ووزعها هذا المسؤول علينا ، وانتظر منا الحصاد . وكان لقاء بيننا أعددت فيه تصورى له وفق أوراق قدموها إلينا يأخذون بها فى مثل هذا الشأن . لكن العمل لم يرق صاحبنا المسؤول فرفضه وأخذ على عاتقه هو إنجاز مالم ينجز . وأنجزه منفردا لبلد كبير ولملايين التلاميذ فى "التربية الإسلامية" . وانقطعت عن الذهاب من دون تمهيد ،وبغير استئذان رسمى ؛ لأن ذهابى فى اصله لم يكن بشكل رسمى ، وإنما كان بشكل ودى . وبعد عامين من هذا العمل ألغيت تلك الكتب التى أنفق عليها ، وعنى بها أحد مختصى أصول التربية ، وثلة من محترفى التربية فى المركز القومى للبحوث .

تلك كانت قصة الأمر الأول . وأما الأمر الثانى ؛ فقد نال أحد تلامذة كاتب هذا المقال ، درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية ، وبالمسابقة ألحق للعمل فى هذا المركز . وفى لقاء ما قص ذلك الزميل قصة عجيبة عن طبيعة العمل فى هذا المقال بخصوص تطوير التربية الإسلامية فى المدارس ؛ فقد كلف رسميا من جهة "صاحب العمل" بفحص الكتب المدرسية للتربية الإسلامية المراد تطويرها ، ثم كتابة تقرير عنها . فسأل زميلنا عن الهدف من التقرير ، فقيل له : ليكون مبررا للتطوير . فقيل له ؛ ليكن سيئا حتى يكون للتطوير معنى . وحدث أن كتب زميلنا التقرير ، وفقا لرأى "صاحب العمل" ، ثم على أساس هذا التقرير أنفق المال ، ووزعت الكعكة ، وذهب كل شىء كما بدأ ، والخاسر الاقتصاد المصرى ؛ فى مكان لم تنشئه خطة ، وإنما أنشأته "سلطة" ليكون مقعدا "لشخص" يعز عليه أن يهجر الضوء ، ومايزال فيه ظاهرا شاخصا ، تدعمه السلطة التى أقعدته فى هذا المكان ، ولا نتائج إيجابية إلا الدخول فى مسابقات تأليف الكتب على سنة "المناقصات" أو "المزايدات " ثم الطبع لاغير . ويبقى السؤال حائرا : أين تطوير المناهج ؟ وهل المناهج هى الكتب التى يعنى مركز تطوير المناهج بها؟

لقد مل التربويون من التصريح بأن لكل مجتمع فلسفة تربوية تمثل مصدرا للأهداف ، وتعبر عن خصائص المجتمع ، وخصائص المعرفة ، وخصائص المتعلمين . وكنا نود أن نستوضح مدى الوعى فى مركز تطوير المناهج بهذه الأركان الثلاثة ، وهو يتناول تطوير كتب اللغة العربية ، وكتب التاريخ ، وكتب التربية الإسلامية ! ومثل هذه الأمنية غابت عن الإعلام الذى تناول حكاية المركز ، ولم يناقشها فجاء التناول قاصرا ، وربما حالت الأنفة دون المداومة عليه .

والذى نأنس ونرتاح إليه أن ماحدث من تناول ، وخصوصا فى جانب أصحاب المركز لم يكن سوى دفاع عن أصحاب القرار ، لمجرد الدفاع ، ومن دون أن يكون هذا الدفاع مؤسسا على أسانيد علمية مقنعة ، وإنما قام على دعاوى متهافتة ، معظمها ترويج لمنجزات الوزارة وخصوصا فى مجال الأبنية التعليمية ، ولعل قرار إلغاء التحسين فى الثانوية يكشف أو ينم عن أن هناك أمورا لما تزل غامضة فى هذا السبيل ، وأن كل من دافع ، ونافح لم يكن إلا بوقا ، ولم يقدر لقوله قبل النطق موضعه .

إن تطوير الكتب ليس سوى حلقة فى تطوير المنهج . وما تطوير الكتب إلاعملية شكلية ، ولاتوجدها الألوان ، ولا الطباعة الفاخرة ، ولا كراسات الأنشطة ، ولا يقيمها "التحرير" الذى يمثل صلب عمل القوى العاملة فى مركز تطوير المناهج "تحرير" الكتب ليس تطويرا ، ولكن التطوير أمر فوق كل هذا ، وأعمق من كل هذا . تطوير المنهج أصله ومصدره الجامعة فى كليات التربية . لكن الصلات مهترئة بين وزارة التعليم ، وكليات التربية . وأهل مكة أدرى بشعابها .

الفصـــل الثـــامن

تعليم اللغةالعربية :الحصاد وما بعده



الفصـــل الثـــامن

تعليم اللغةالعربية :الحصاد وما بعده

يحسن بنا أن نواجه أنفسنا فى أعز ما نملك تربويا ، وهو تعليم اللغة العربية ، إذا كنا نطمح إلى تطويره . ولايقوم أى تطوير إلا على حصاد يسبقه ، ينظر "فيه" الناظرون المختصون ، لا"إليه" . والفارق كبير بين النظر (فى) و النظر (إلى) . الأول فاحص ثابت والثانى خادع ، أو قد يكون خادعا . الأول صنعة قادرين ، والثانى يستطيعه القادرون وغيرهم ، والصغار والكبار على السواء .

وكما قلنا : إننا نطمح إلى التغيير والتطوير ، لكن لابد من نظرة ثاقبة أمينه فاحصة تكون فى (حصاد) تعليم اللغة العربية ، وبعدها يكون تحديد مظان ذلك التطوير المنشود . وإذن فما حصاد تعليم اللغة العربية ؟ وكيف يكون تطوير هذا التعليم ؟
أما الحصاد ، فينظر فيه من زوايا محددة نتناول فيها الحصاد نفسه وهذه كلها ستجيء لاحقا :

1 ـ النظرة إلي اللغة العربية :

يقال : على قدر المسافة تكون الرؤية ، وتكون المعانى .وهذه المقولة على وجازتها توضح أن الناس غير المختصين باللغة لايعرفون قدرها ، ولا مفاوزها ؛ فضلا عن أن المشهور عن اللغة العربية أنها معقدة ، لتعقد نحوها ، أو أنها لغة كلام ولا فعل ، أو هى — على أحسن الأراء تفاؤلا – لغة القرآن الكريم ، وهى فى المنظور التعليمى فروع : خط ، وإملاء ، وتعبير ، ونحو ،

وقراءة ونصوص ، لا غير . هذا ما يعرفه المتعلمون وما درج عليه المعلمون ، وما يرتاح إليه كبار المسؤولين عن التعليم اللغوى فى مصر .

وثم اتجاهان عامان : أحدهما زاعق النبرة ، والأخر عال فى تقاعسه وتخاذله ! الأول نحو الرياضيات والعلوم ،وأخواتهما . والثانى من أهل اللغة : أكاديميين وتربويين سويا ؛ وهم أبعد ما يكونون عن صناع القرار ، ومن ثم فلا وزن لما يعرفونه عن اللغة ، ولا أثر له ، ولا لهم فى أن تنال فلسفة تعليمها الوضع الصحيح ، والصواب .

وللموجهين فى تعليم اللغة العربية رؤى مختلفة متضاربة ، بينهم وبين أنفسهم ، وبينهم وبين المعلمين . ومع هذا فلكل موجه فلسفته ومملكته ، وقطاعه الذى يجرى فيه القوانين التى يريدها هو ، بغض النظر عن تضارب قوانينه مع قوانين غيره من زملاء المهنة ، ناهيك عن انقطاع السبل بين الموجهين والجامعات اللغوية ، وبخاصة كليات التربية مما يجعل ممارسات الموجهين عتيقة إن لم تكن بالية عفا عليها الدهر ؛ مع إحسان الظن ، وهو غير قائم – بأن فى كليات التربية تحديثا !

2 ـ اللغة العربية بين "المعرفة" و "المهارات " :

بداية نقرر أن اللغة تقدم فى المدارس على أنها "معرفة" يجب حفظها ، واسترجاعها فى الامتحانات . ويتصور القائمون على أمر اللغة أن حفظ قواعد النحو ، وبعض مترادفات ، ومزيدا من النصوص الشعرية ، ومعرفة خصائص النثر فى العصور الأدبية ؛ كل ذلك يتصورونه هو اللغة العربية . والحق أن ذلك كله فساد ، بدليل أن هنالك من المبدعين فى الأدب العربى من هم من التخصصات العلمية طوال حياته . ومع هذا يظل علامة من علامات اللغة العربية ، ومثلهم فى ذلك المستشرقون .

أهملت المهارات اللغوية إما للجهل بها ، أو لقلة الدراسات التربوية التى تبلورها ، أو لأن النظام التعليمى لايريد أن يعول على المهارات فى تعليم اللغة ؛ لأن التعويل على المهارات اللغوية سيلغى أهم نشاط لوزارة التربية والتعليم ، وهو طبع الكتب المخصصة للغة ، وهى كتب القراءة ، والقصة المقررة ، وكتب النحو ، وكتب النصوص ! فضلا عن أن إلغاء هذه الكتب يوقع المعلمين والموجهين فى "حيص بيص" ؛ ؛ فماذا يفعلون ؛ فيتسع عليهم رقع الراقع ، وتصبح كل الكتب مجالا للتدريب على مهارات اللغة ، وتصبح اللغة ذاتها موجودة ـ وهى كذلك ـ فى كل منطوق ، وفى كل مقروء ، ولكن المعلمين والموجهين والوزارة ، لايريدون تصديق هذا الأمر ؛ ولايريدون التخلى عن كتب اللغة التى يستهلكون فيها ، وفى عيون التلاميذ وظروفهم المال والوقت ، واقتصاد البلد النامى الذى يسعى إلى أن يدخل القرن الحادى والعشرين باقتصاده نمرا ، وبرجاله عقولا ، ومهارات وكفايات .

ووفقا لما سبق أصبح التلاميذ لايرون اللغة إلا فى الكتب التى تطبعها الوزارة ، وإلا فيما يقوله معلمو اللغة وحدهم ، أما ما يسمعونه فى الحصص الأخرى ، وفى الكتب الأخرى ، وفى الشارع والمسجد والنوادى ، فكل ذلك لايمت إلى اللغة العربية بأدنى صلة . اللغة هكذا صارت محنطة ميتة معزولة عما يعانيه ويشعر به المتعلم .

3ـ مستويات الأداء اللغوى عند المعلمين ، وعند المتعلمين :

إذا سألنا الموجهين ، موجهى اللغة العربية عن معلميها ، تجدهم غير راضين عنهم ، والحال نفسه ، لايرضى المعلمون عن التلاميذ ، وكلهم ساخط على كلهم وهذا ما تثبته بحوث التربية المتصلة بتدريس اللغة العربية لدى كل المعلمين ، وكل المتعلمين . وفى حال المعلمين ثم تناقض صارخ بين ممارس

تعليم اللغة من المتخرجين فى كليات الآداب ، ودار العلـوم ، وحتـى الأزهـر ، وكليات التربية . ولاتجد ثباتا فى برامج إعداد المعلمين فى كـل كليـات التربيـة علـى اتسـاع رقعـة مصـر ، فلكـل أسـتاذ منهجـه وأطروحتـه ، ورؤيتـه للغـة ، والحصاد تمزق فكرى ، وتباين فى مستويات المعلمين ،وهو تفاوت مردود فـى جزء كبير منه إلى تفاوت فى كليات التربية .

وحدث عن مسـتوى التلاميذ بغير أدنـى جـرح ، شـفهيا وكتابـة ، مـن حيث اللحن ، والعامية ، وسذاجة الأقوال ، والأغلاط الإملائية ، وسوء الخط ، وفداحة التحريف والتصحيف والقلب ، والأخطاء النحويـة علـى راس كـل هـذا الأمـر جميعـه . ومـع هـذا تتوالـى الدرجـات فــى امتحانــات الثانويــة العاميــة والإعدادية والجميع ناجحون فى اللغة العربية. ولا ندرى كيف تشكو الدراسات ،ويصرح المعلمون من التردى اللغوى للمتعلمين ، فىحين أن التلاميذ ينجحون فى سنوات النقل ، وفى أعتى الإمتحانات : الثانوية العامة .

4 - مدخل تعليم اللغة العربية :

نحن هنا لسنا فى معرض مناقشـة المعـانى الفنيـة لمصطلحـات تربويـة معقدة مثل : المدخل ، والطريقة ، والأسلوب ، وغيرها . وإنما نحن فى حاجـة إلى التركيز مرجئين التفصيل لسـياق آخـر . والمهـم أن المنهـج المعتـد بـه فـى تعليم اللغة العربية هو منهج المواد الدراسية المنفصلة ، الذى يعنى بالمعرفـة ، ويجعل لها كتبا ، ولكل كتاب حصة وهكذا . ويعتمد هذا المدخل على النظريـة السلوكية فى التعلم وخصوصا فى تعليم القراءة . ووفقـا لهـذا المدخـل فـالقراءة فرع لغوى ، وليست أى شيء سوى ذلك . ومن خلالها فاللغة كلمات والمعنـى فى داخل الكلمات . والكلمات شفرات مغلقة وعلى القارىء - إذا أراد المعنى — أن يفك الشفرات وخصوصا نطقها ؛ ليصل إلى معناها . وهـذا كلـه كـلام ثبـت

فشله ، هو ونظرية الترادف اللغوى الذى يسعى إلى الكشف عن سعة القـاموس اللغوى عند المتعلمين . واللغة ليست كذلك بحال من الأحوال .

5 ـ عزلة اللغة العربية عن المواد الدراسية الأخرى :

لقد قلنا من قبل : إنه قد كون انطباع لدى الطـلاب أن اللغـة العربيـة ليس لهـا وجـود إلا فـى حصص اللغـة العربيـة . والحـال نفسـه لـدى معلمـى المواد الدراسية الأخرى . فهم يرون أنفسهم غير مـلزمين ، ومـا ينبغـى لهـم أن يلزموا فيلتزمون ، بالحرص على اللغة ؛ حتى علـى مسـتوى التحـدث فـى حصصهم ، وألا يسمحوا لتلاميذهم بالكلام العامى . لكـن الجهـل باللغـة سـائد شائع بين الطلاب والمعلمين ، والمخطـىء منهـم لايـدرى الآخـر عن أخطائـه شيئا ، والمهم الكلام على أى شاكلة يجىء ، والمهم الكتابة بمعنى النقش فى أى صـورة تجـىء ، والمهـم كمـا يقـول المعلمـون : المهـم الفكـرة بمعنـى (المعرفة) !

وكما حرم النحو والبلاغة فى حصص القراءة . حرم النحو والبلاغة فى حصص التربية الإسـلامية ، وفـى حصـص الدراسـات الاجتماعيـة ، وفـى حصص العلـوم نـاهيك عن أنهمـا محرمـان حرمـة مطلقـة بائنـة فـى حصص الرياضيات . ومع هذا يتنادى السلوكيون من علماء نظريات التعلم بما يسمى "انتقال أثر التدريب" .

إننا لاندرى بأى لغة يتعامل المعلمـون الأخـرون ، غـير معلمـى اللغـة العربية ، فى موادهم ضمن التعليم العام ؟ وبأى خطوط يكتبون ، وفى أى لغة تكتب كتب المواد الدراسية ؛ وفى أى تراكيب تصاغ تلك الكتب ؟

نحن نعتقد أنهم يتكلمون العربية ، ويصححون امتحانات مكتوبة فى حروف ونقوش عربية ، والمعلمون يعدون دروسهم فى لغة عربية ، ومن كتب مكتوبة فى رموز ونقوش عربية . والطلاب يستذكرونها مكتوبة فى العربية . ومع هذا كله ، وعلى الرغم منه نسأل فى إلحاح وحسرة : أين اللغة العربية فى حصص المواد الدراسية الأخرى : تحدثا وفهما وافهاما ؟أين هى وخصوصا فى حصص التربية الإسلامية والتاريخ ؟ والإجابة قطعا بالنفى والجزم ، ومن دون حاجة إلى أدلة إلا الملاحظة وهى وحدها دليل دامغ على صدق ما نقول .

فكيف إذا نأنس إلى السلامة اللغوية لدى الطلاب ،والغالبية العظمى من معلميهم ؛ حتى معلمى اللغة ، لايدرون شيئا عن اللغة التى هى الوسيطة الأم الرئيسة التى تستعمل فى التّعبير عن الأغراض ؟ وأخيرا نتساءل ، هل الفهم فى التاريخ والجغرافيا والعلوم ، من جنس عال ، راق ، مختلف عن جنسه فى كتب اللغة العربية وما خصص لها من حصص ؟ هذا ما نريد من البحوث أن تثبته أو تدحضه . وهل ثم عمليات فهم مشتركة لغويا بين اللغة وغيرها من الموادالدراسية الأخرى : هذا ما نريد من البحوث أن تثبته ، أو أن تدحضه ! ولو ثبت مثل هذا الاشتراك ، ألا يمكن أن يكون هو الأساس التعليمى فى المدارس والمناهج ، والكتب لتضمن اللغالمواد الأخرى ؟

إن الأمور الخمسة السابقة هى ما رايناه حصاد تعليم أبنائنا اللغة العربية الأم ، وهو حصاد لاشك مهترىء ساذج لايتناسب وأهمية اللغة ، وأصالتها ،وقيمونا الكبرى فى الوجدان الحضارى ، ولا فى الوجدان الإسلامى ، ولا الوجدان الفكرى للغة العربية .

وإذن : فماذا بعد الحصاد الذى رايناه ؟ بمعنى ما المخرج من تلك الفتن الجاثمة على تعليم أبنائنا اللغة ، كقطع الليل المظلم عاما بعد عاما وحينا

بعد حين ؟ وهل فى الوسع تحريك هذه البحيرة الراكدة الآسن ماؤهـا ؟ هل ثـم فى الوسع تطوير ؟ وكيف ؟ ومن يمارسه ؟ ومن أى مستوى ؟

محاور التطوير فى تعليم الناشئة اللغة العربية :

نحـن لاننكـر أننـا نلعـن الظـلام . ولا ننكـر أننـا ممـن يـرون المسـاحة الفارغة فى الأكواب . ومع هذا فنحن لسنا عاجزين عن إضاءة شموع عديدة ، لاشمعة واحدة ، ولسنا بغاضى الطرف عن الماء فى الأكواب ، لكنـه لايكفى لشفاء الغليل ، ولا لبل الشفاه المتعطشة إلى مكان راق للغة العربية فـى النظـام التعليمى المصرى ، يتناسب وكونها اللسان العربى المبين الذى ارتضـاه ربنـا لغة للقرآن الكريم .

وفى عبارة أخرى نقدم فيما يلى رؤيـة لمحـاور يمكن أن يقـوم عليهـا كلهـا ، لا علـى واحـد منهـا تطويـر تعليـم اللغـة العربيـة فـى النظـام التعليمـى المصرى ، وهى محاور نوجزها إيجازا فيما هاهنا ، أما فـى بقيـة فصـول هـذا الكتاب فسنتناولها تفصيلا على أنحاء مباشرة ، وأنحاء غير مباشرة .

محــــاور تطويــــر تعليم اللغـــة العربيـــة :

أولا : الاعتداد باللغة "مهارات" ، "وفنونا" ، لا معرفة :

وهل فى الوسـع أن تكـون المهـارات فـى كتـب ؟ أم أن المهـارات فـى التدريب والممارسات : مهارات اللغة هـى نفسـها مهـارات التفكير وعملياتـه ؛ هى "التمييز" ، و"التحليل" و"التركيب" ومن ثم نقول مبادرين : الغوا كتـب اللغـة العربية فى مراحل التعليم العام ، وبخاصة فى المرحلة الثانوية . وعولوا علـى مجموعة من المهارات ، ودرجوها صعيدا من صف إلى صف ، ومن مرحلـة إلى مرحلة ، فى كل فنون اللغة: إستماعا ، وتحدثا ، وقراءة وكتابة .

ثانيا : "تعرف المعنى" ، هو مدخل تعليم اللغة :

تخلصوا من الكلمات ، وفك الشفرات . واعتمدوا على لغة " المواقف" ، ثم لغة "السياقات" . واستندوا إلى عميات الفهم فى الجملة ، والجمل ، والفقرات ، من خلال مشروعات الاستماع ، ومباريات التحدث ، والقراءات : الموسعة ، والمركزة ، والكتابة بوصفها عملية ومحتوى معا من دون التركيز على الشكل المكتوب . ليكن تعرف المعنى هو المدخل فى كل مادة دراسية مكتوبة ، وهو تعرف يعنى بباطن اللغة (الوظائف النحوية والبلاغة والدلالة) . والمعنى ليس فى ظاهر اللغة (الأصوات ، والنقوش ، ولا الصرف ، ولا أنماط الجمل ، ولا الترقيم ، ولا الفقرات) . وإنما المعنى فى ذهن القارىء ، وفى أذهان القراء ، واستندوا إلى تعدد المعانى ؛ بتعدد قراء النص الواحد ، ولاتجبروا القراء كلهم على معنى واحد .

ثالثا : اللغة اساس غيرها من المواد الدراسية :

فهى نظام النظم ، وهى التى تؤنس الإنسان ، وتؤنس المعرفة ، ولا إرسال من دونها ، ولا استقبال فى معزل عنها ، ولا يكون تشارك إجتماعى بسواها ، ومن دونها لا "معنى" ولا "فكرة" ، ولا "دلالة" . من اللغة تفهم المواد الدراسية ، وإلى اللغة يؤول فهم المواد الدراسية ، وتنتج دلالاتها : تحدثا ـ ومن القراءة ـ وكتابة . علموا المعلمين كل المعلمين أن يحترموا اللغة ، وألا يتعالوا عليها . إنهم باستعلائهم هذا يتحللون من كل انضباط ، فى الفكر ، وفى القول ، وفى الكتابة . وبالتزامهم إياها يعينون معلميها ، ويقدمون المجال لانتقال اثر التدريب ، ويكونون القدوات للمستقبل التعليمى المصرى الذى لن يكون بغير الانضباط اللغوى .

رابعا : توجيه تعليم اللغة العربية فرع عن إعداد معلميها :

ما استحق أن يولد من عاش لنفسه فقط . ولا يأكل الذئب إلا الغنمة الشاردة . وكليات التربية عاجزة بنفسها ، مستطيعة بغيرها من الموجهين ،وبخاصة موجهو اللغة العربية . توجيه اللغة العربية تكليف ، لاتشريف . هو مسؤولية ، وليس ترفا ، ولا زيارات إدارية ، ولا رحلات هنا وهناك لضمان "بدل السفر" .

توجيه التعليم اللغوى ليس مطلوقا من عقاله ، وليس تكريسا لسنة مخالفة السنن التى تدور فى معاهد إعداد معلمى اللغة العربية . هذه المعاهد ،وذلك التوجيه يجب أن يكونا على أتقى قلب فهم لغوى واحد. وبغير هذا يزيد التضارب ، وتسرى نار التناقضات ، وينعدم النسب ، وتمحى الخلة ، ويتسع – كما هو حادث ـ الرقع على الراقع .

والأقدمية وحدها ، والدورات وحدها ، ليست كافية أن تجعل القديم ، ولا المتدرب موجها . لابد من التحديث ، ومن تنقية الفكرة ، واستصفائها كل حين بالتعاون والصلات الوثقى بين موجهى اللغة العربية وكليات التربية ، ولو على سبيل التكليف ،ومتابعة الحصول على "الدبلومات" كشرط رئيس للترقى فى سلك التوجيه : من مدرس أول إلى موجه ، ومن هذا إلى الموجه الأول ، ومنه إلى الموجه العام ، أو كبير الموجهين . إنه التعلم مدى الحياة ، ومن ظن أنه علم ، فقد جهل .

وهكذا يكون موجهو اللغة العربية نغمة متسقة مع اللحن اللغوى العام ،ويكونون مفاتيح للخير ، معوانين عليه ، لا أباطرة مستقلين عمن حولهم ، وماعداهم ؛ وبهم ـ هكذا ـ يقال ما يفعل أمام أعين الطلاب المعلمين فى فترات التدريب الميدانى "التربية العملية" ويعنون بالمعنى وباطن اللغة . لا بالظاهر الشكل من الدفاتر ، وهمزات الوصل والقطع ، وأخطاء الإملاء ، والنحو ، وركة التحدث ؛ فكلنا خطاء ، وخير الخطائين الذين يجدون القدوة الفاعلة ،

فيتعلمون منها ، فيثوبون عن الخطأ ، وتقبل إن شاء الله توبتهم ، وفى اللغة متسع للخطأ ، ومتسع للتعلم ، ومتسع للتوبة عن الفساد اللغوى .

خامسا : الكلمة السواء فى إعداد معلمى اللغة العربية ، وغيرها :

نحن لانصادر على الاهتمام النوعى فى أطروحات الدكتوراه لتدريس اللغة العربية ؛ بنقاط بحث غاية فى الخصوصية ، ولا على النوع نفسه فى بحوث الترقى إلى استاذ مساعد ، واستاذ . وإنما الذى نتحفظ عليه ذلك التيه الذى يضل فيه الطلاب المعلمون فى أقسام اللغة العربية فى كل كلية من كليات التربية . فهؤلاء الطلاب يدورون - فى كل كلية – فى فلك اساتذتهم .والناس كما يقال : على دين ملوكهم . فليس هناك فكر موحد ، مع اختلاف العمق والنوع ،وإنما الفكر بحسب الدكتوراه ، ثم يسطح ما عداه ، أو ينقل عن كتب أخرى ، ولابد - فيما نرى - من أربعة محاور فى إعداد المعلم : ثلاثة منها خاصان بمعلم اللغة العربية . والرابع خاص بكل المعلمين غير معلمى اللغة العربية .

أما الثلاثة فهى :

١ - حفظ ما لايقل عن ربع القرآن الكريم ، أو مايزيد عن ربعه قليلا حتى الليسانس الذى لايجاز بغير هذا الحفظ .

٢ - استحداث ما يسمى باساسيات تعليم اللغة العربية مقررا ثابتا يحافظ عليه فى كل كليات التربية كحد أدنى لازم يعكف عليه اساتذة تدريس اللغة العربية .يطورونه عاما وعاما ، وينفذونه أعواما ، ثم يظلون عليه عاكفين : تطويرا وتنفيذا .

٣ ـ تعميق المحور العام بمحاور نوعية منتمية إلى أطروحات الأساتذة : فى الماجستير والدكتوراه شريطة أن تكون "مزيدة ومنقحة" لكى لاتبتذل فتبهت ، ولا يصدقها الطلاب .

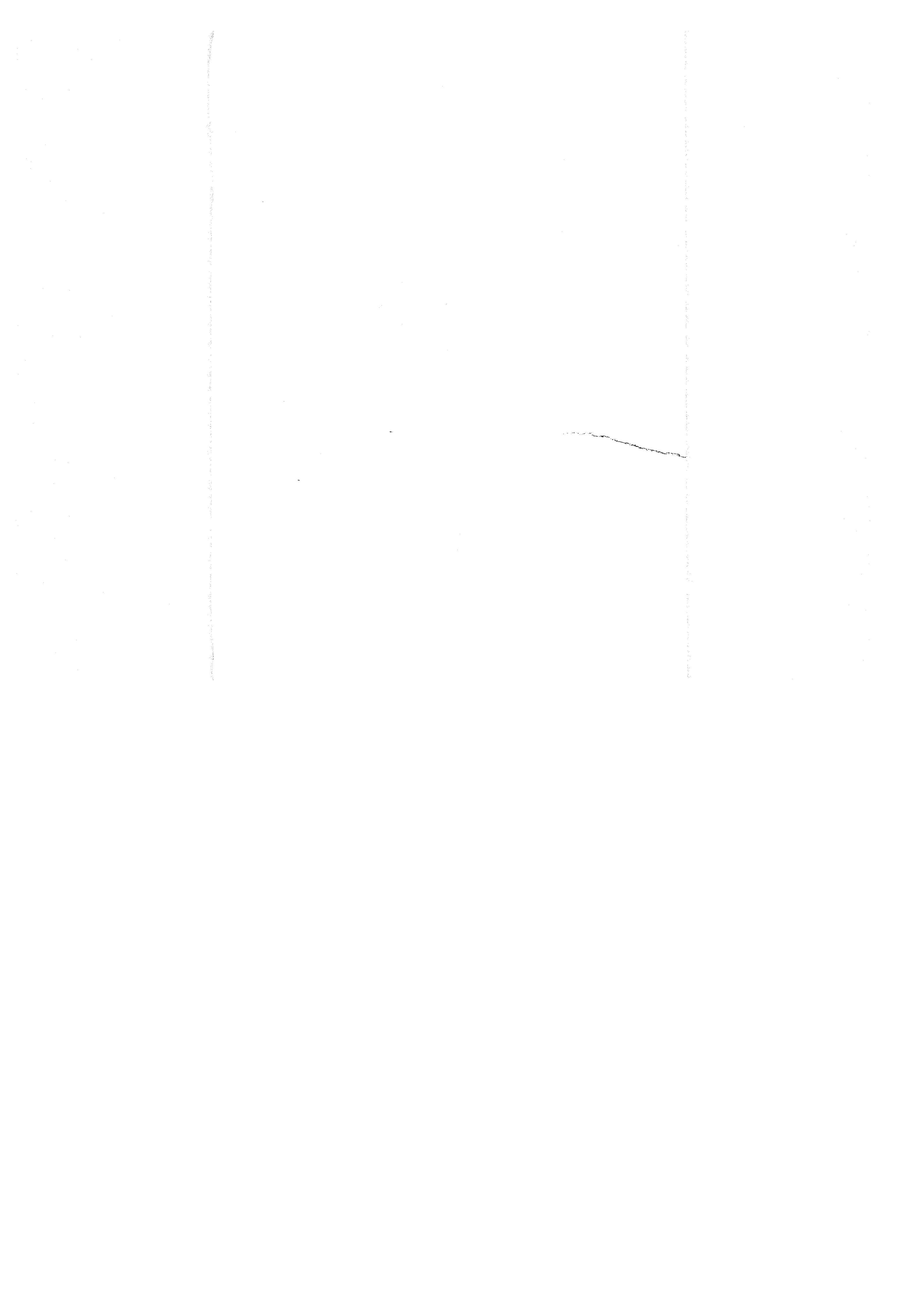
وأما الرابع الذى هو لازم ـ فيما نراه ـ للمعلمين كلهم ، غير معلمى اللغة العربية فهو مقرر فى فلسفة اللغة العربية ، وقواعدها ، وفى تحليل النصوص من منظور شامل كلى عميق ، يعد متدرجا وفق سنوات كليات التربية الأربع لغير طلاب اللغة العربية ، فضلا عن أجزاء منه تتناول تاريخ اللغة العربية ودورها فى الحضارة والفكر الإنسانيين ، وأعلامها المبرزين .

خلاصة الأمر أننا نثير قضايا جديدة فى تعليم اللغة أهمها تحرير اللغة من الكتب ، والتركيز على العلاقات بين اللغة والفكر فى دورة التواصل الإنسانى ، من منظور دورة الخبرة اللغوية ، فضلا عن تفاصيل أخرى سيجىء شرحا لها فى مواضيع آتية من هذا الكتاب فى الفصول الباقية .



الفصـــل التاســـع

تعليم اللغة العربية من منظور القرن الحادى والعشرين



الفصـــل التاســـع

تعليم اللغة العربية من منظور القرن الحادى والعشرين

ينقسم الناس ـ فى الكلام عن القرن الحادى والعشرين ـ فريقين ، لا ثالث لهما فريق هو صاحب القرن الحادى والعشرين ؛ أعد له العدة ، وشكل الملامح ، ووضع البصمات والخطط ، وتمكن ـ بعقله ـ من ناصية أموره التى رسمها لتكون فى هذا القرن . والفريق الثانى هو مشجعو القرن الحادى والعشرين ، بمثل الجمهور المحب ناديا من النوادى الرياضية . وهذا الفريق الثانى لاحيلة له فى معرفة أسرار التدريب ، ولا تشكيل الخطة ، ولا معرفة : لماذا قعد بعض اللاعبين مع الاحتياط فى حين أنهم من قوى النادى الضاربة ؟ وحظ هذا الفريق دوما أن يزحف إلى الملاعب ، ويزأر ، ويدفع أثمان "التذاكر" ؛ ليخرج ببعض فرح، أو تتعاور عليه موجات الحسره من خسائر ناديه . الجمهور دوما هو الذى يدفع الثمن ، وهو الذى تنحسر عنه الأضواء فى مكافآت الفوز ، ولا ينساح فى الدنيا بمثل ما ينساح اللاعبون شمالا وجنوبا ، وشرقا وغربا ، فى داخل الوطن ، وفى خارجه .

ووفقا لهذا التقسيم ثم نفر من العقلاء يقولون ـ ولهم بعض حق ـ مالنا والقرن الحادى والعشرين ؟ لكن هناك نفر من الطامعين يتنادون : ولماذا لايكون لنا نصيب من كعكة القرن الحادى والعشرين ؟

لكن هناك من خلف ذلك التقسيم افتراضين اثنين رئيسين :

أ ـ الذى يتكلم عن القرن المقبل هو الذى أعد له العدة ، وصمم الخطوات واستعد بالتدريب منتظر صافرة الحكم ؛ ليبذلوا المشوار.

ب ـ والذى يطنطن للقرن الحادى والعشرين هو الذى يكتفى بدور المتفرج وينتظر نتائج الإبداع ليستهلكها ، أو ليقلدها لاغير ؛ ويدعى أنه ممن يشاركون فى ثقافة هذا القرن .

إن ثقافة القرن الحادى والعشرين فى الغرب ، لم تجىء طفرة ، ولن تجىء فى الساعة الثانية عشرة من أخر ليلة فى القرن العشرين . وليست صنبورا مغلقا سيفتح عند تلك اللحظة . إنها امتداد - عند أهلها - لما كانت عليه ثقافتهم فى القرن العشرين . والولد - كما يقولون — سر أبيه . وثمرة الشجرة هو كما تكون الشجرة .

فلينظر كل منا - فى مجال تخصصه - إلى ما هو عليه وضعه فى هذا التخصص ، الآن فى هذه الحقبة الأخيرة من القرن العشرين : فعهل يرى استحقاقا فى ثقافته ، وأساليبه ،وأدواته ، لكى تكون هى المعتمد عليها فى القرن القادم . ثم ليرجع البصر كرتين ، لير هل فى ثقافته الحاضرة من أصالة ، وبأى نسبة ؟ أم أن نسبة الاستعارة أكبر بكثير كثير من تلك الأصالة ؛ لينظر : هل يرى من فطور ؟ الحق أنه سيرى الفطور نفسه فى أبهى مناظره ، وأجل معانيه ، فى العالم المتفرج الثالث ماعدا اليابان التى صارت من عتاولة القرن القادم ، يحسب حسابها ، ويعتد بقولها - فى الغرب - كما كان العرب يعتدون فى الجاهلية بقول "حزام" ؛

" إذا قالت حزام ؛ فصدقوهـــا فإن القول ما قالت حـــزام" !

ولنا أن نسأل أهل التربية سؤالين :

أ - ما الذى انتهت إليه أدواتكم التربوية من ثقافة تؤهلكم للتربية فى القرن القادم ؟

ب - ما الذى أعددتموه من تطوير لتحيوا به فى خضم القرن نفسه كل فى تخصصه ؟

السؤال الأول يبحث فى "الثوابت" ،ويحدد "المتغيرات" . وبالثوابت تكون الأصالة والحرص ، وفى المتغيرات يكون الإعداد والتطوير ،وهذان هما محور السؤال الثانى .

وهذان السؤالان نسألهما للغويين ، والتربويين اللغويين في كل المعاهد العلمية المعنية باللغة العربية ، وإعداد معلميها ، وتعليم الناشئة إياها : كما يلى :

أ ـ إن قيمة المرء مركوزة فيما يحسنه : فما الذى تحسنونه فى اللغة ، وفى إعداد معلميها ، وفى تعليم الأبناء إياها ؛ حتى توزن أموركم .

ب ـ وأن على المرء أن يدع ما يريبه إلى مالايريبه : فما هذا الذى أرابكم فيما تمارسون ، ولم تقدروا له ؟ وما الذى يريبكم فيما سيجىء من القرن الحادى والعشرين بخصوص تخصصكم ؛ لتتركوه إلى ما لايريبكم .

جـ ـ وأن المرء إذا لم يستطع شيئا ، فليدعه ، وليجاوزه إلى مايستطيع : فما هو الذى تستطيعونه ، وهو صالح ثابت ، لتدخلوا به من تخصصكم ـ فى ملعب القرن الحادى والعشرين ؟

ونتقدم فى كلامنا خطوة أكثر تقدما لنلقى الضوء على تعليم اللغة من خلال الأسئلة الآتية :

أ ـ ما طبيعة التعليم اللغوى العربى فى كل مرحلة من النظام التعليمى قبل الجامعى حتى ختام المرحلة الثانوية ، وما فى مستواها ؟

ب ـ ما الفارق ـ أو الفوارق ـ فى تعليم اللغة العربية فى كل مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعى ؟

جـ ـ ما الفوارق بين معاهد العناية باللغة العربية فى الجامعات وكلياتها : الأداب ودار العلوم والأزهر من جهة ؛ وكليات التربية من جهة أخرى ؟

د ـ ما الثوابت والمتغيرات فى العناية باللغة العربية فى كل تلك المعاهد السابقة ؟

هـ ـ ما أوجه الشبه ، وأوجه الاختلاف فى العناية بإعداد معلمى اللغة العربية فى كل كلية من كليات التربية فى مصر ؟

و - ما الصلات ، وعمقها ، بين وزارة التعليم ، ووزارة التعليم العالى والبحث العلمى ، فيما يتصل بالتعليم اللغوى العربى ، وخصوصا إعداد المعلم ، معلم اللغة العربية ؟

ز - إلى أى مدى تلقى كليات التربية بثقلها فى الخطة العامة للتعليم اللغوى العربى فى التعليم العام وخصوصا المنهج التعليمى للغة فى مراحل التعليم قبل الجامعى ؟

ح - ما العوائق التى تحول دون التخطيط – ومن ثم التنفيذ – للتعليم اللغوى العربى ؛ بالتعاون : بين وزارتى التعليم ، والتعليم الجامعى ، وكيف تزال للاتفاق على رأى واحد فكرى يكون له الواقع المنفذ من دون تجاوز ، ولا تناحر؟

ط - ما الأسس الفكرية للقرن الحادى والعشرين التى يمكن فى ضوئها التخطيط لتعليم اللغة العربية وفقا لتلك الأسس ذاتها ؟

ى - إلى أى مدى ، وكيف ، يستجيب تعليم اللغة العربية لتقنيات القرن القادم ، وقد بدت ملامحها فى أخريات القرن العشرين ؟ وهل تتفق تلك التقنيات : خصائص ، وبرامج ، وأساليب ، مع طبيعة اللغة ونظريات تعلمها ، ونظريات تعليمها ؟

إن قوة اللغة رهن ، بل مشروطة بقوة العقول الواقفة من وراء تلك اللغة : أعتزازا بها ، واتجاها موجبا فاعلا نحوها ،واستعمالا واسعا إياها ، وإنتاجا المعرفة بها .

وكثرة مستعملى اللغة ، لاتكفى للدلالة على قوة اللغة ؛ لأن المعيار ليس الكثرة وحدها ، وإنما لابد من المستوى ، والعمق ، والكيف فى هذه الكثرة .

والفارق كبير بين تردى اللغة ، وتردى المستوى اللغوى . فاللغة ، أى لغة لايمكن أن تتردى ؛ فهى لاتملك هذه القوة التى تسلطها نفسها على نفسها لتكون مترديه ، وإلا فهو الحمق عينه . وإنما الحادث أن التردى هو ترد لأهل

اللغة ، وللعقول المستخدمة إياها. والشكوى ليست مـن اللغـة ، وإنمـا الشـكاوى مـن مسـتويات مسـتعمليها ، ومسـتخدميها : فـى فهـم طبيعتهـا ، والوعـى بخصـائصها ، وعلاقة هذه الخصائص بسمات متعلمى اللغـة ، ومنظورهـم إلـى الفهم عن لغتهم ، ومستويات الإبداع فى ثقافتهم : قوة ، وضعفا ، وترديا .

وحركة التاريخ القديم والحديث ، والمعاصر؛ تثبت "قراء" التـاريخ أن قوة اللغة ، فى كل زمان ومكان رهـن بقـوى ثـلاث هـى : القـوة الاقتصـاديـة ، والقوة السياسية ، والقوة الفكرية التعليمية ، وهى قوى تقف من ورائها نظريات فى الفعل ترجمت إلى آدءات ، أدت كلها إلى قوة فى اللغة . والشـاهد هنـا هـو العصر العباسى الأول ، ونقيضـه العصـر المملوكـى ، والـذى يجمـع النقيضـين معا : الفترة الأندلسية التى دامت ثمانية قرون لخصت تاريخ كل القوى المشـار إليها . فعندما دخل العرب الأندلس دخلوها بالقوى الثلاث ، وأخذت تلك القـوى تتفلت ، وتتحلل من بين أيديهم ؛ حتى انسربت دولتهم ، وهزلت لغتهم ؛ لهـزال القوى التى كانوا قد دخلوا بها .

والقوى الثلاث المشار إليها هى التى تقف ـ ذاتها ـ من وراء غلبة اللغة الانجليزية ، وما انفرع عنها متمردا عليها من النمـط اللغـوى الأمريكـى لهـذه اللغة ـ وهى لغة السياسة ، وهى لغة الاقتصـاد العـالمى ، وهـى لغـة الحاسـبات والإنترنت ، وهى لغة العلوم ، والبرامج . فلماذا إذن لاتكون قوية ؟

ومـن علمـاء الغـرب مـن هـم فرنسـيون ، وسويسـريون ، وهولنديـون وغيرهم ، وما لهم من صيت ، وما كان لهـم إلا عندمـا ترجمـت أعمـالهم عـن لغاتهم إلى الإنجليزية ، فانتشرت أفكارهم ، وانتشر صيتهم تبعا لأفكارهم التـى صبت فى اللغة الإنجليزية ؛ وما كانت إلا محدودة تلك الأفكار فى لغتهم الأم !

ولو أن اللغة العربية من لغات السياسة فى مجلس الأمن مثلا ، وفى الجمعية العامة للأمم المتحدة ؛ لكان لها شأن آخر . لكن هاهنا سؤال : لماذا لم تكن اللغة العربية من اللغات المعتد بها فى مجلس الأمن على وجه التحديد ؟ والإجابة التى لا مواربة فيها تعود إلى ختام الحرب العالمية الثانية بعد أن ظهرت القوى المنتصرة من القوى المندحرة ، فهذه استبعدت ، وتلك ظهرت وسادت ، وتبعا لسيادتها سادت لغاتها . وهكذا الحال فى الأيام المعاصرة ، فضلا عن إنتاج الفكر والعلوم باللغة فى زمن انحسر فيه الانتصار البدنى ، وأصبح الانتصار اقتصاديا وفكريا .

ولابد من أن نواجه أنفسنا نحن اللغويين ، واللغويين التربويين فى محاولة للإجابة عن السؤال الآتى :

ـ هل يصلح المنهج الحاضر لإعداد معلم اللغة العربية وتعليم الناشئة إياها ؛ ليكون هو المنهج الملائم للقرن الحادى والعشرين ؟

وأقرب الإجابات واقعية وصدقا هى النفى . وما هو بتشاؤم ، وإنما هو الحق الذى يعد الاعتراف به فضيلة وفق ما يقال من أن ، الاعتراف بالحق ـ وإن كان مرا ـ فضيلة !

ولقد يكون مناسبا كل المناسبة أن نمحص أمرنا بحثا عن مبررات ذلك النفى ؛ بمعنى أن نفتش عن الأسباب التى تقف دون المنهج الحاضر المشار إليه ؛ لندخل به ـ فى تعليم اللغة العربية ـ إلى القرن الحادى والعشرين .

والأسس العامة الفلسفية لأى منهج تشتق من ثلاثة مصادر : النظرية المعرفية ، والنظرية النفسية ، والنظرية الاجتماعية . وهذه النظريات مجتمعة ، منسقة ، متضافرة ، آخذا بعضها بحجز بعض ؛ هى التى تكون ضفيرة تسمى "نظرية تعليم اللغة" .

وفى عبارة أخرى إذا أردنا أن يكون لنا "نظرية" فى تعليم أبنائنا لغتهم العربية ، فلابد من أن نصوغ لهذه النظرية أركانها الثلاثة :

أ ـ النظرية اللغوية للغة العربية من حيث : الماهية ، والطبيعة ، والخصائص والمبادىء ، أو قواعد التوجيه التى تحكم تلك النظرية .

ب ـ الاصطفاء المعرفى الخاص بتاريخ المعرفة اللغوية العربية ؛ اصطفاء يركز على الأصيل الثابت ، ويفيد من الطارىء المتغير تطويرا إياه ، وليس إخفاء ، ولا مدارة ؛ فمن الخطأ دوما يولد الصواب ، كما أن هناك دوما — من خلف الليل فجرا ، ومن وراء السحاب الداكن نجوما لامعة .

ج ـ تحديد المنظور النفسى للتعرف على المعنى ، لا الكلمات ، فى تعليم اللغة ، وكيف نعمق الصلات بين النصوص اللغوية الظاهرة ، ومكونات الذهن البشرى .

د ـ ضرورة التفرقة بين إنتاج اللغة ، وفحص منطق اللغة : شفهيا ، وكتابة .

هـ ـ ضرورة الاعتماد على "المواقف" فى اكتساب اللغة فى السنوات التعليمية الباكرة مع عدم إهمال لغة "السياقات" ، وهذا معناه ضرورة الجمع والموازرة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ، أى بين فنون اللغة كلها من منظور دائرى ، لا خطى .

و ـ تحديد المقصود بالتواصل (التشارك) الاجتماعى ، بما يفسر النظرية الاجتماعية للغة ، والغرض منها فى سياق المجتمع بكافة مستوياته اللغوية والثقافية .

ونكاد نجزم أن كل تلك الأمور السابقة لايعتد بها فى المنهج الحالى لتعليم اللغة العربية ، وإنما هذا المنهج مايزال يرى اللغة جزرا منعزلا بعضها عن بعض ، ومايزال يجعلها فى كتب لكل كتاب منها حصة . ولاتوجد اللغة فى خارج الحصص المحددة لها . وهو منهج لايعتد بالمشافهة ، فيهمل طبيعة اللغة ، ويعتمد على الكتابة ، فصارت اللغة ميته . تعالج كما يقضى منهج "الفيلولوجيا" وهو منهج يعتمد على النصوص المكتوبة وحدها ، وبذلك يركز على الكتابة ، وهى الفرع ، ويهمل الصوت ، وهو الأصل .

وكل ما يجرى فى المدارس ليس تعليما لغويا ، وإنمـا هـو تقديـم مجموعـة مـن المعارف "عن" اللغة ، ولايقدم اللغة ذاتها حية نابضة فى حال الفعل والحـدث ، وشتان بين أن نعرف اللغـة بممارسـتها ، وبيـن أن نعـرف شيئا أو أشـياء عـن اللغة . الأول ينضجها ويطورها ، ولا ضمان فى الثانى للتمكن من اللغة .

اللغة الحق معـان : ، ومواقـف ، وسـياقات . ومـا هـى بمبـان " شـكلية ظـاهرة تجرى عليها تدريبات الأنماط الشـكلية علـى سـبيل الببغـاوات . وأيسـر مـا فـى اللغـة مبانيهـا وأشكالها ، وأشـق مـا فـى اللغـة ، وأكثره وعـورة ومشـقة هـو المعانى والأفكار والدلالات ، وهو ما ينبغى أن نتوفر له ، وعليه ، ونحفل به .

إننا نستطيع أن نوفر العناء المالى على بلدنـا لـو فكرنـا مليـا فـى إلغـاء فكـرة "المعرفة" اللغوية ؛ التى توجب أن يكون للغة كتب قرروها لكل صف فـى كـل مرحلة . إن الفوائد كثيرة :

أولها : تخفيف ما يتكلفه الاقتصاد القومى فى تكلفة طباعة تلك الكتب .

ثانيا : توسيع رقعة الدرس اللغوى ، يجعل كل مكتوب مجالا لـه ، وكذلـك كـل مسموع ، وكل مادة دراسية .

ثالثهمـا : تعميق الصلـة والروابط بيـن اللغـة والفكـر فـى مختلـف أنظمتـه المعرفية ، فتكون فكرا وتمييزا وعقلا ، وذهنا مـن خلـف كـل مكتـوب فـى أى مادة دراسية ، وفى كل نص مكتوب ؛ وفى كل قول منطوق .

رابعا : توسيع وقت التعلم اللغوى ، وإطالته من خـلال إيجـاده فـى كـل حصـة من المواد الدراسية الأخرى .

وخامسا : ضمان أنتقال اثر التدريب ، من اللغة إلى المـواد الدراسـية ، ومـن هذه إلى اللغة ، فضلا عن الربط بين اللغة وقواعدها ، وبيـن مختلـف المـواد الدراسية ؛ لأن المعول هنا يكون على المعنى ، ولا يكون على المبنى .

خصائص التعليم فى القرن الحادى والعشرين :

كان التركيز التعليمى فى مطلع القرن العشرين قائما على ضرورة الإلمام الحرفى الكامل بالمعرفة . ثم تدخل عنصر الفهم ، وظل العمل عليه حتى السبعينيات من هذا القرن ، واصبح منذ الثمانينات أمر الحفظ غير ذى بال ، أما فى أخريات هذا القرن والبدايات الأولى للقرن العشرين ، فلن يكون للحفظ أى مجال ، ولا أى قدر من القيمة ؛ فقد تكفلت به تقنيات العصر ، ومختلف أساليب الحفظ والإحتفاظ ؛ وبذلك تنتهى قضية الاستيعاب لتبرز إلى السطح قضايا الفهم ، وعملياته ، ومختلف خارطات الفهم اللازمة لإنتاج المعرفة .

لقد أصبح من العلامات المميزة للتعليم فى القرن القادم ، ذلك التعليم الفردى عن طريق وسائط تعليمية ، وحقائب تعليمية ضخمة ، مبثوثة فى أقل حجم ممكن من بطاقات الكمبيوتر. ولربما قد نفاجأ بأن وظيفة المعلم ستنتهى فى منتصف القرن القادم لتعلن التكنولوجيا "موت المعلم" ، كما أعلن بعض نقاد الأدب "موت المؤلف" . وكلا التعبيرين مجاز عن أن الدور الأكبر هو للمتعلم وللقارىء معا. وهذا معناه زيادة كفايات كليهما فى الفهم والإفهام من بعد وعن طريق لمس جهاز الكمبيوتر لتتوالى الرسائل المكتوبة على شاشته !

وماذا سيفعل المتعلم القارىء والحال هكذا : ذهن يجلس إلى جهاز ، وأصابع تنقش رسائل لتبعثها إلى الطرف الأخر من العالم ! ولم تعد القضية إذن هى الكتب : ضخامة ونوعا . فالموسوعات التى تضيق عنها الأماكن اصبحت فى قبضة اليد . القضية أصبحت فى فن (القراءة) كيف تقرا ؟وكيف تكون قارئا ؟ أى كيف تلاحظ ، وتميز ، وتقرن ، وتضم ؛ لتكون المعانى

وتجمعها ؟ وكيف تصوغ المعانى إلى الأخرين فى تدقيق لن تصل إليهم من دونه !

القراءة وفنونها وعملياتها واستراتيجياتها هى مدخل التعليم والتعلم فى القرن القادم القريب . القراءة الشاملة المكثفة هى العصا السحرية للتعليم والتعلم ، معتمدة على مهارات الفهم : فهم البنى الظاهرة ، والبنى العميقة فى كل نص مقروء !

ولكى تكون هذه القراءة عربية لابد لنا من الأمور الآتية :

أ - تحويل التراث العربى الضخم إلى صورة "كمبيوترية" فى كل معارفه وثقافته .

ب - تخزين القرآن الكريم ، والسنة النبوية المطهرة فى صور كمبيوترية كذلك .

جـ - إكساب المتعلمين العرب كل الخطط المعرفية واستراتيجياتها ؛ اللازمة "للعب" بكل تلك الصور الكمبيوترية ، والتلاعب بها كلما أمكن للإجابة عن كافة الأسئلة المثارة فى ذهن المتعامل مع الكمبيوتر.

وقطعا فالأمور السابقة "طوباويات" تحول دونها الإمكانات الاقتصادية ، وتقوم على افتراض نادر خرافى ؛ "كمبيوتر لكل فرد" ، أو حتى "كمبيوتر لكل اسرة" ! أو حتى كمبيوتر لكل مادة دراسية فى المدارس . وهذا وهم لكنه يظل مجرد حلم ، ولا تكلفة للأحلام !

وحتى يتاح لنا - فى مصر - ذلك المتاع الاقتصادى ، فلابد لنا من بديل تعليمى لغوى عربى يتناسب وإمكاناتنا ، وطبيعة تعليمنا الجماعى . وهذا البديل نقترحه فى ضرورة العمل على الأمور الآتية :

أ - استحداث مقررات فى مادة تسمى "مداخل التفكير وعملياته" تقدم للطلاب متدرجة المستويات حتى نهاية التعليم الجامعى .

ب ـ تعويد التلاميذ فى كل مرحلة تحليل النصوص المكتوبة : ظاهرا ، وباطنا وفق محاور عامة شاملة فى كل مادة دراسية .

جـ ـ تعويد التلاميذ إنتاج الدلالات : شفهيا وتحريريا فى الدراسة ، وفى الامتحانات .

د ـ تحويل الامتحانات النهائية إلى مايسمى بـ : "Open Book Exam." ، مع تعميق الأسئلة وتدويرها على المعانى والدلالات والابتكار ، لا على الحفظ والاسترجاع .

هـ ـ إلغاء منهج المواد الدراسية المنفصلة ، والتدريس بفريق التدريس ، وإعادة النظر فى فروع اللغة ، والتعويل على فنونها ومباحث الدلالة .

و ـ الربط الوثيق بين الدرس القرآنى ، والدرس اللغوى : نحوا ، وبلاغة ، وتعبيرا ، ودلالة .

ز ـ تكليف الموجهين بمتابعة التدريس وفق مداخل التفكير الإبتكارى والناقد ، والتحليلى ، والفلسفى ، واللغوى .

ح ـ ربط الاستماع بالتحدث ، والقراءة والكتابة ، وجعل كل ذلك فى دورة تسمى : دورة الخبرة اللغوية التى تتناول النص الواحد من مختلف زواياه ، وإنتاجه تعليميا فى صور تعليمية مسموعة ومنطوقة ، ومقروءة ، ومكتوبة .

ط ـ إعادة النظر فى الأسس التى يجرى عليها إعداد معلمى اللغة العربية بما يحقق كل ما سبق ، ولا يتناقض معه ، ولا ينقضه .

غاية الأمر إننا ندخل قرنا قويا ، يحتاج أذهانا قوية من وراء اللغة العربية ؛ لتصير قوية . ونحن من ثم فى حاجة إلى أن نكون نحن لغتنا ، وأن نكون لغتنا إيانا فى كل مادة ، وفى كل حصة ، وفى كل مكتوب . ونعتقد أنه من دون ما سبق ، لا حاجة لنا بالكلام عن القرن الحادى والعشرين .



الفصل العاشر

اللغة العربية بين: تفريغ محتواها وإعجازها عن الملاحقة



الفصـــــل العاشـــــر

اللغة العربية بين : تفريغ محتواها ، وإعجازها عن الملاحقة

لست أجد حرجا من المصارحة .كما لا أجد نفعا في المواربة ، ولا في دق الدفوف لما يجرى أمام الأعين من الظواهر التربوية الآتية :

أ ـ فساد الجو اللغوى العام : فى داخل المؤسسات التربوية ، وفى المجتمع بوجه عام .

ب ـ ضعف أجيال الأساتذة والمعلمين .

جـ ـ استخفاف المتعلمين باللغة الأم : اللغة العربية .

د ـ عقم المنهج التربوى فى تعليم اللغة العربية.

هـ ـ تخلف العناية بالتفكير والعقل فى الدرس اللغوى التعليمى المعاصر.

ولاشك أن الفساد والإفساد اللغويين واقعان محسان لايخطئهما عقل واع ، ولا نظر مدقق .

والأخطاء اللغوية ليست عيبا . وقد كانت فى زمن النبوة ، وستبقى ، وستظل . وما هذه هى القضية . القضية أن نحدد منهجا ، واسلوبا لنثوب به عن الخطأ ؛ فخير الخطائين التوابون . ودوام محاولة التصويب ، مع الخطأ ؛ يدل على سعى حقيق نحو التطوير.

والأخطاء تعد مدخلا تعليميا فى تشخيصها ، وتصنيفها ، ومعرفة أسبابها ، ومعالجة كل صنف ، بما يناسبه من أساليب تتدارك أسباب الأخطاء ، وهكذا فلن يكون صواب من دون معالجة خطأ ، أو التحوط عن الوقوع فى الخطأ . وتطوير تعليم اللغة مختلف عن تجميل هذا التعليم . فالتطوير عمل يصيب المنظومة التعليمية اللغوية كلها ، وفى آن . أما التجميل فعناية بالشكل ، فى صورة الكتب وفخامة طباعتها ، وحسن تنسيقها ، ونصاعة ألوانها . والشكل ـ فى معظم الأحوال ـ ليس صادقا ، وفى الأغلب يكون الشكل خادعا . وكم من "بوصة" ألبسوها ؛ فصارت "عروسة" !

تطوير تعليم لغتنا إنما هو عناية بالمحتوى ، من دون إهمال الشكل ، وهو إقدار اللغة على الملاحقة ، لا إعجازها عنها . التطوير يكون ابتداء من الداخل ؛ هونا فهونا ، وشيئا فشيئا ؛ ثم يجيء تطوير الشكل حصادا منطقيا لتطوير الداخل ؛ أو هو ولادة منطقية لمخاض تطوير الداخل :المحتوى اللغوى ، وعمليات الفهم اللغوى . تطوير تعليم اللغة عمل "كلى" ، هو أكبر من مجموع الأفراد الداخلة فيه .

ولغتنا العربية ليست ــ كما يراها بعضنا ، وكثير من أهل الغرب السطحيون ـ ثرثرة جوفاء ، وقصائد شعر تغنى ، وما هى مجرد "برقشة" فى أشكال خطوط فنية . وإن كان للغتنا من كتاب يمثلها ، ويدل عليها ، فهو القرآن الكريم لاغير! أما كتب تعليم اللغة فما أسوأ دلالتها على لغتنا العربية . شكل لغتنا العربية ، ومحتواها معا ، هو القرآن الكريم كما رسم فى المصحف ، لاغير.

لغتنا ليست ثروة لفظية فى "قاموس التلاميذ" . ومهما يحفظ العربى "لسان العرب" ، أو "مقاييس اللغة" ، أو "القاموس المحيط" ، أو "أساس البلاغة" ، كل ذلك ليس بدال على اللغة ؛ إذ ليست اللغة كلمات .

لغتنا أفكار صبت فى أنماط مثلى ضمنها القرآن الكريم : فـ "اشتعل الرأس شيبا" هى نفسها من نمط " **وفجرنا الأرض عيونا**" **ومن نمط "كبرت كلمة تخرج من أفواههم إن يقولون إلا كذبا**" . هذا نمط لمن اراد أن يذكر ، أو أراد تفكيرا. و **"لله الحمد" و "لله الأمر من قبل ومن بعد" و"لك العتبى حتى ترضى**" صنف من أنماط أخرى ، وأمثال الأنماط كثيرة . ومن هذا ما استعملت به "إنما" فى مباحث البلاغة وهى مختلفة عن : " إن ..... إلا" ، وعن "ما ..... إلا" وعن **"لست عليهم بمسيطر" ومن هذا النمط الأخير :" قل لست عليكم بوكيل" !** أنماط صبت لتعبر عن أفكار ، أو قل : أفكار ومعان

لاسبيل إليها إلا من خلال أنماط كبرى نسعى إلى فهمها ، ونحاكيها لما فى عمقها من أسرا ر لما نقع عليها بعد .

ومن العجيب أن يدرك "بشار بن برد" بعضا من ذلك الفكر من العربية ، عندما قال : " ...... إن ذاك النجاح فى التبكير" ! قيل له : لم لم تقل : " فإن ذاك النجاح...." ؛ فقال " إنما أردتها أعرابية وحشية" ! هذا نمط دال على عقل بعينه مختلف عن العقل الغربى ، ولكن أكثر الناس لايعلمون ، يعلمون طرفا من القول ، وهم عن عمق القول فى ضلال مبين ، والله غالب على أمره !

ومع أن النطق مهم فى اللغة ؛ فهو ليس دالا عليها . والأهم من النطق حصاده ، لا من الكلام ، وإنما من القول الذى دوما "لديه رقيب عتيد" ، ونتائج المنطوق أقوال هى حصائد ألسنة تكب الناس على مناخرهم يوم القيامة فى النار . ولا يكون قول إلا وهو منطو على كلام كان فى الفؤاد ، وجعل اللسان عليه دليلا :

" إن الكلام لفى الفؤاد ، وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلا"

الفؤاد معرفة محصلة عن السمع والبصر ، وكل أولئك كان عنه مسؤولا . الكلام هو المعانى ، والألسنة دالة على المعانى ، وكل إناء بما فيه ينضح ! حصائد السنة تلاميذنا ، وكثير من عتاولة مثقفينا ، هراء ، وثرثرات لا تتسق فيها الألفاظ مع الكلام، بل قل : لاكلام فيها ، وإنما "الأفئدة هواء" ، وما حال الكتابة ببعيد ! صفحات "مطبات" ، سيئة الشكل كأكداس الملح طبقات بعضها فوق بعض إذا أجهدت عينك لم تكد تراها ، فلا يبدو معنى ، ولا يلمح تدقيق ، ولست بواجد عرضا واضحا ، ولا فكرة مبسوطة فى أناة وتمكن ، ولست بمرتاح إلى أعراف الكتابة من فقر ، وهوامش ، وعنوانات ، ولا من ترقيم ، وناهيك عن التحريف والتصحيف ، وإثبات مالا يثبت ، وإهمال مالا يهمل .

الكتابة المعاصرة فى المدارس عمل من أعمال "النصب" ، و"السمسرة" المحترفة ، والدق بالطبول بالمناسبة فى كل فرع لغوى ، ففى النحو حذر ، وفى النصوص شطحات ، وفى النقد مبالغات ، وفى التعبير المكتوب شطحات وضلالات . لاتجد كتابة كلية ، وإنما يتعامل الجميع باللغة معاملة "قطاعى" لا "جملة" .

وقد أثر عن "العميد طه حسين" أنه أحال أحد تلاميذه إلى "دور نوفمبر" لأنه أخطأ فى نطق كلمة . فإلى أى درو نحيل تلاميذنا ومذيعينا ومثقفينا اللاحنين ليلا ونهارا ، و"عمال على بطال" !

ذلك حال القاع . وما حال القمة فى قاعات المحاضرات فى الجامعة ، بأحسن من حال القيعان التعليمية ؛ حتى فى البحوث التى لايعنى بلغتها أصحابها إلا فى آخر محطات البحث عندما يقال لهم : راجعوا الأطروحات لغويا ؛ يقصدون : الرفع ، والنصب ، والجر ، والجزم. وهذه هى اللغة عند المشرفين المناقشين . هم يريدون "التجميل" و"الاكسسوار" ؛ ليداروا به سوأة المضمون المتهافت المنقول المتدنى غير المتسق مقدماته مع نتائجه :" وماذا تفعل الماشطة فى الوجه العكر" ؟ الوجه العكر فى كتاباتنا هو المعنى الضحل المبتذل المفكك ، المتحلل من عقال اللغة ، ومن عقال الفكر .

والعامية سلطان على ألسنة المحاضرين فى محاضراتهم ؛ فضاعت القدوة اللغوية ؛ فبمن يقتدى الصغار ؟ وهل فى وسع أهل البيت إلا الرقص ، مادام رب الدار بالدف ضاربا ؟ !

غاية الأمر أن الفساد خط واصل بين طرفين : معلم لايدرى عن لغته شيئا ، وتلاميذ يفتقدون القدوة ، ويغلب على تريثهم الطيش ، والعجلة ، والهوس .

أما الإفساد فآت من كثرة كاثرة من المعلمين غير معلمى اللغة العربية ، فضلا عن قلة من معلمى اللغة العربية ذاتها . وما قد يبنيه معلمو اللغة العربية ، يفسده حتما أهل "العلوم" ،وأهل "الرياضيات" ، وأهل "الدراسات الاجتماعية" وغيرها . كل فريق ينشغل ببنية معرفته ، من حقائق ومفهومات ، ومبادىء ،

وتعميمات ، ونظريات وقوانين ؛ وهم يجهلون الشكل اللغوى الذى يجىء عليه تلك المقولات الذهنية . الحقيقة الذهنية فى اللغة جملة . والمصطلح اسم ، والعملية فعل مضارع ، والمبدأ جملة قد تكون اسمية ، وقد تكون فعلية ، والتعميم جملة طويلة مركبة ، والقاعدة جملة شرطية ومثلها القانون !

العجز هنا فى المنهج ونظريته ،وفى التعليم ونظريته ، وفى التدريس ومواده ، ومداخله . والآفة فى التعليم اللغوى أنه مصمم وفق منهج عربى لايدل على الهوية العربية .

ومن المؤسف المخزى المزرى معا ، أن "عربات" نظامنا التعليمى ، تقودها أحصنة غربية يعدونها فى مراكز تطوير المناهج ، وفى كليات التربية . ولم نستطع حتى هذه الآونة فى ختام القرن العشرين أن نبلر نظرية تربوية تعليمية فى تعليم لغتنا الأم !

وكيف بنا نستجيب لمن يصرون على أن اللغة العربية فارغة المضمون فى حين أن لها خصوصية لم تتوافر قط ، ولن تتوافر ،وهى "النص القرآنى" فى المقام الأول ، وتراث شعرى بديع فى مختلف عصور التاريخ الأدبى العربى منذ الجاهلية حتى لحظتنا الراهنة هذه .

وليس عيبا فى هذه اللغة أنها لم تنتج الكيمياء ، ولا الفيزياء ،ولا الأحياء ، ولا غيرها من علوم يقولون : إنها علوم المستقبل . وهل اللغة هى التى ستتيح لنا المعرفة ؟ أم إننا نحن الذين يجب أن ننتج هذه المعرفة ثم نصبها فى قوالب لغتنا ، وأنماطها ؟

وعندما أبدع الشعراء العرب ، واستوت عندهم الأفكار ، ما تمردت عليهم اللغة . وعندما كتب ابن سينا ، والفارابى ، والخوارزمى ، وأبن خلدون وجمال حمدان ، والشعراوى ، وطه حسين ، والعقاد ، والمازنى ،وزكى نجيب محمود ، وعبدالرحمن بدوى ... وكثيرون غيرهم ؛ ما عصتهم اللغة ، وما تمردت عليهم .

وعندما عرب السوريون الطب وغيره ، ماعصتهم اللغة ، وما تمردت عليهم .
وحتى عندما أراد المترجمون أن يترجموا عن غير العربية ، ما تمردت عليهم العربية . فلماذا إذن تلك الدعاوى بأنها قاصرة ، والقصور الحق فى العقول التى تدعى أنها منتمية إلى اللغة العربية .
اللغة العربية شأنها "إنتاج" ذهنى أولا ، ثم يجىء الشكل اللغوى ثانيا . ولن تجد شكلا لغويا مالم يكن عندك منتوج ذهنى . الأشكال اللغوية "أعقلة" تمسك بتلابيب "مقولات" ذهنية ، ومنتوجات حضارية ورؤى للرائين .
ولقد استجابت اللغة لكل المستويات الذهنية فى الإبداع عظمة ،وضحالة ولم تقف طيعة فى أيدى المتنبى ، وما عصت أدباء عصور الانحطاط ، والمعول على النقد التحليلى الذى يكشف عن مستوى المحتوى ، وحقيقته : علوا ، أو تسفلا .

إذا كنا قد فشلنا ؛ فقد فشلنا فى إنتاج الأفكار ؛ أى فى إنتاج اللغة.
فشلنا فى التمييز ، وفى التحليل ، وفى الربط ؛ أى فى العقل ، فجاءت حركتنا الذهنية ساذجة فجة ؛ ثم اتهمنا اللغة .
نجحنا : قليلا ، أو كثيرا فى "حفظ" بعض الشعر ، وبعض قواعد النحو ، ومصطلحات البلاغة . لكننا فشلنا فى التركيز على "كيف" نصطاد الأفكار فى مصايد النحو ، وجيوب البلاغة . تعليم الكيف هو ما ينقص الناس فى تعليمهم اللغة . الكيف هو المعنى ، وهو الدلالة.
تلاميذنا يقفون أمام "النصوص" حيارى ، فى بلاهة لايدرون من أين يتقبونها ، ولا كيف يخترقونها ، ولا أى وجهة يسلكون فيها ، وإذا فعلوا ضلوا طريق العودة ثانية خارجين من النصوص إلى حيث دخلوا إليها . ولكى نريح التلاميذ تولينا عنهم الشرح لهم ، فحفظوا النصوص ، وحفظوا شروحها معا . ولم يتعلموا منهجا فى تحليل النصوص ؛ كل النصوص ، واكتفوا بما نقدمه لهم من "فتات" المعرفة ، وتكاسلوا عن الاصطياد - هم أنفسهم - لأنفسهم.

إن التمييز والتفكير (التحليل) والعقل (التركيب) كلها معا يجب أن تكون مجالا للتربية اللغوية ، وهدفا . وهذا من شأنه أن نعيد النظر فى آليات تعليم القراءة وعمليات الفهم عنها ، وفى مفهوم جديد للكتابة ، وهى تصور الفكرة، وتصويرها ، ومعالجتها فى تدقيق ، وعرضها فى وضوح !

الكتابة عملية تبدأ من الذهن أولا . فلا يكتب المخبول إلا خبالا ، ولا يكتب الطائش إلا طيشا ، ولا المراهق عبثا وتخليطا . الكتابة عملية لايعقلها – وهى عقل - إلا العالمون بالفكرة ، وآليات تثبيت الفكرة فى صور رامزة منقوشة على الورق .

فى الاستماع والقراءة والتحدث ، والكتابة : جمع ، وضفر ، وضم ، وقرن ، وتوليف . وما هذه بمترادفات ، وإنما هى درجات معان على خط ذهنى ممتد طويل . فالنكاح ليس الزواج . والمعاشرة ليست الملامسة ،والمباشرة ليست المضاجعة . ما هذه بالمترادفات ، وإنما هى أقدار معان بدرجات على سلم الآراء . ولكننا لاندرى ، وفى أغلب الظن لن ندرى فجاءة ، إلا أن ننسف تماما مفهوم (الترادف) الذى يعنى به تعليم القراءة فى مدارسنا وجامعاتنا .

ومن هذا الصنف ، فالاستيعاب ليس الفهم . والاسترجاع غير الحفظ . والحفظ ليس التذكر . والتعرف ليس المعرفة . والمعلومات ليست المعرفة . وما العلم بواحدة فقط مما سبق . وقد يكون العلم هو كلها جميعا . ولكن الترادف يفعل، فعلة فينا فتبدو اللغة مجرد ثروة لفظية ، وما هى كذلك . ويتهمها القاصرون ،والأولى بالاتهام الذين يتولون تعليمنا إياها من منظور فج مبتذل . ومن هذا التدقيق أن الضرب غير الركل ، غير الصفع ، غير اللطم . كل واحدة عملية دالة على مكان . وهكذا يكون التدقيق لمن أراد أن يتدبر ، أو يكون عقولا .

إن تفريغ لغتنا من محتواها ، ومحاولات إعجازها عن الملاحقة ، دعاوى باطل ، يراد بها باطل . وكل ما ينقصنا أن يكون الدرس اللغوى رحبا فسيحا يهدف إلى تسليح أبنائنا باسلحة اللغة فى تحليل النصوص من كل جنس لكى

يكون لهم فهمهم الخاص ، بدلا من أن يحفظوا ما نراه نحن لهم . ولكننا عودناهم "الكسل" فصاروا حافظين فى غير نمط ، ناقلين فى غير بصر . عجزوا عن القراءة ؛ قراء الطقس ، وقراءة الشوارع ، وقراءة الكون ، وقراءة الوجوه ، وقراءة الحزن ، وقراءة طقوس الموت ، وقراءة اللغة الجسمية ، حتى قراءة الصمت ، عجزوا عنها ، فماتت طاقات اللغة على أيديهم ، وهربت منها إلى أيدى القادرين عليها .

أسالوا تلاميذنا عن الفروق بين : الدار ، والمنزل ، والبيت ؟ وأسألوهم عن الفوارق بين : الحجرة والغرفة ! واسألوهم عن الفارق بين الرجولة والذكورة . لن يفرقوا ، لأنهم ما تعلموا كيف يفرقون . كلنا ذكور وقليل منا "الرجال " الذين هم "قوامون على النساء" . والذين هم : " صدقوا ما عاهدوا الله عليه فمنهم من قضى نحبه ، ومنهم من ينتظر ، وما بدلوا تبديلا" ! . وكم كان حزن على بن أبى طالب عندما أحاط به الذكور - وهم أشباه الرجال - ولكنه كان يبحث فى معاركه عن الرجال فلم يجدهم ؛ لذا قال : " يا أشباه الرجال ، ولا رجال" !

إن هناك مؤامرة مدبره بليل فى إحكام لتفريغ لغتنا من المحتوى الخالد : القرآن الكريم . وإعجازها عن "الملاحقة" . وهى مؤامرة ضالع فيها الغربيون ، والعاجزون منا ، وكثير من الأيديولوجيين ممن استشرقوا ، أو استغربوا، وأرادوا لنا الحج إلى الغرب ، أو التعويل على الأيديولوجيا ، والجدل والمادية الاقتصادية الحتمية ، والجدل التاريخى ؛ زاعمين أن الدلالات متغيرة ،وهذا ينفى فى زعمهم ثبات دلالات النص الواحد ، ومن هنا يقولون بقراءة تاريخية .

ومما يعين على تلك المؤامرة أمور أهمها أجيال من الأساتذة المنبترة صلتهم بماضيهم . وأساتذة ملئت أذهانهم بالتبعية للأيديولوجيا ، وللانبهار بالغرب . والمراكز الثقافية الغربية المنتشرة فى بلادنا ، وأهمها وأخطرها : منهج تعليم لغوى فاسد يصر إصرارا على فصل اللغة عن الدين الإسلامى .

وكل ما سبق أمور تصلح أن تكون محاور للفحص والتحليل ورصد نتائجها على الثقافة العربية ، والتعليم اللغوى العربى ، لكننا فى عجالة نقول : إنها جميعا أثمرت أجيالا من علية القوم ، مقطوعة أحبالهم السرية عن منظومة القيم الخاصة بموطنهم ، وجعلت النقد الزاعق لديهم أعلى من الإصلاح الحثيث ، فانبترت الصلة بينهم وبين التطوير ،إلا أن تكون الصلة نقدا ، ولذعا ، وتصديعا ، من دون التنقيب والفحص والاستخلاص فى صورها الموجبة الفاعلة .

فى مسألة "المراكز الثقافية " أقوال ، وأهوال كثيرة خطيرة ، كتلك التى لقيها "سندباد" أو "حى بن يقظان" أو حتى "روبنسون كروزو" فما حقيقة هذه المراكز وخصوصا التربوية ، والثقافية التى " تبشر" بلغة غير اللغة العربية ، وبمناهج غير المناهج العربية . ولقد كان معقولا أن توجد هذه المراكز منذ الخمسينات ؛ فى مطلع التفاتنا إلى التحرير والانفتاح ، ولنقص فى معلوماتنا عن (الآخر) . لكننا فى زمن (الانترنت) ما عاد لنا من حاجة إليها ، ولا إلى (الروتارى) ولا (الليوتر) وما على شاكلها من .... (جوته — الفرنسى — الانجليزى - الأمريكى .... إلخ) !

يقولون - والعهدة عليهم - أننا بجنيهات ، أو بدولارات بخسة معدودة يستطيع الواحد منا - أعاننا الله نحن اساتذة الجامعات - أن يكون على تواصل دائم دائب بمراكز المعلومات فى العالم ؛ حتى مكتبة "الكونجرس" فى البيت الأبيض ؛ و "ياجارية اطبخى ؛ يا سيدى كلف " . حسنا فما الداعى إذن لمثل تلك المراكز الثقافية والحال - مع الانترنت - هكذا ؟

كنا نعامل فى مطالع القرن العشرين معاملة جسدية مباشرة بالاحتلال . ثم عوملنا برفق وهوادة منذ عام 1955 بالمراكز الثقافية ، وها نحن أولاء ، نحرك من بعيد ، أو من بعد "بالريموت كنترول" عن طريق "الانترنت"

والأقمار الصناعية . فى حاجتنا إلى مثل هذه المراكز الآن ؛ إلا أن يكون لها أهداف أخرى غير التوثيق الثقافى ، والتبادل الثقافى !

ومن الاحلام العزيزة ، وما هى على الله بعزيزة ، أن تتاح الانترنت لكل مثقف مصرى ، ومن قبلها يرتفع المستوى الاقتصادى ، ومتوسط الدخل لكى نجابه الاشتراكات الباهظة للتعامل مع مصادر المعرفة والمعلومات :

"منى : إن تكن ؛ تكن أحسن المنى وإلا فقد عشنا بها زمنا رغدا "

آه لو حدث هذا لكان العلم والمعرفة والمعلومات جميعها هنا تحت لمسة إصبع كل واحد منا . والسؤال إذن : ما الحاجة إلى مثل تلك المراكز مادمنا على تواصل مع مراكزهم الذهنية ؟ وخصوصا المراكز التربوية الأمريكية والإنجليزية .

ولن نحتاج إلى وجود ما يسمى بمركز تطوير المناهج ، ولا إلى الخبراء ، ولا إلى البعثات قصيرة الأجل إلى بلدانهم . ولا إلى الحصول على أطروحاتنا من هناك . ولم لا ، وقد نصحو ذات يوم على الانترنت وهى تجيز أطروحات الدكتوراه من بعد ، من لجنه تجيزها من كبار علماء العالم ، ومن دون الحاجة إلى مشرفينا الذين يزهقون أرواحنا فى العلم والتعليم من دون طائل ، ولا تعلم حقيقى ! وساعتها لن تعترف بها جامعاتنا ؛ بدعوى أن لنا فلسفة وتقاليد يجب مراعاتها ؛ فاين هذه الفلسفة فى وجود "المراكز الثقافية" ، فى بلادنا ، فى زمن "الفيض المعلوماتى" ؟

ومع هذا كله فالغالب على ظنى أن مثل هذه المراكز ستبقى موجودة لأهداف أخرى دفينة فى نفس يعقوب ، ولم يقضها ، بل لما يقضها . والعجب أن هنا شائعات تقول : إن هذه المراكز تسعى إلى التوثيق الثقافى ، والتمثيل العلمى ، والتواصل ، والتمازج الفكرى بيننا وبينهم !

إن حقيقة هذه الدول ذات المراكز الثقافية عندنا أنها لا تعتد بنا كائنات فاعلة مؤثرة فى العالم الذى نحيا فيه . وليست ترانا إلا على أننا "معابر" لسفنهم ، أو "قواعد" لطيرانهم ، أو "آبار" لوقودهم ، أو "مصادر" قوى وطاقة لمصانعهم ؛ وهذا كله فيما يعبرون عنه دوما "بالمصالح" ، وقد يجملونها لمزيد من الخداع فيقولون : المصالح المشتركة ! ، وفضلا عن هذا فنحن عندهم "حفريات" مرشدة ، ومصادر معلومات لابد من توظيفها ، من بعد الحصول عليها . ولابد من استعمال الحفريات ، ولو على سبيل التذكر لثقافات يرونها بائدة ، أو رجعية ، أو متخلفة ، فكيف إذن يكون التمازج الفكرى بيننا وبينهم ؟

ولا استطيع أن أهرب من تذكر "السكين" ، وهى تغوص فى "قطعة الزبد" ، وهى سكين مثلوم بارد يقطع فى راحة ، وفى تأن ، وفى عمد ، وفى شكل مطرد حثيث !

يقطعوننا باساليب مختلفة ، ومنها تلك المراكز التى أوجدوا لها ، وفيها فئة منا يرطنون بلسانهم ، ويفكرون بأذهانهم ، ويخالفوننا السير على الشمال ، ونحن نسيرمن اليمين . وأوجدوا عند قلة منا الاستعلاء على أمثالنا بما يجيدونه من "اللغة" ومن "الإتيكيت" و "البروتوكول" وأفسحوا المجال للخصخصة ؛ ومنها الجامعات الخاصة التى يديرها فئة من "القادرين" على "الدفع" ، و"التمويل" ، وما لهذا كله من نتائج فى سوق العمل الذى لم يعد يعترف إلا بالقادرين "المسنودين" ، وأصبح "رجال الأعمال" هم أباطرة أقتصاد السوق يحركون كل شيىء !

لم يعد التعليم مهنة جاذبة الفقراء ، وإنما يطردهم ، ويجذب الأقوياء القادرين بغض النظر عن الحلال والحرام . وجدت فئة من المراهنين السماسرة ، الراقصين على الحبل الواصل بين القاع والقمة ، وبين الدولار والاسترلينى من جهة ، والجنيه المصرى من جهة أخرى .

هى فئة ليست على الحقيقة من الطبقات العليا ، وليست بـالرضى مـن الطبقـات الدنيا مع أنهم منها ؛ ليسوا مـن الغـرب بحكم الاجتمـاع ، وليسـوا مـن الشـرق بحكم الحلم والأمنيات . هى فئة رجراجة كالزئبق تعرف من أين تؤكـل الكتـف ، وتعرف السبل كلها إلى الصالح . والغاية عندها تبرر الوسيلة .

وليس مـن داع أن تــؤول كلماتنـا فـى عبـارات الحقـد ، والحسـد ، والضغينة . كلا فهى ليست من فقهنا الأمور ، وإنما غايتنا التماسك الاجتمـاعى ، والحرص على هذه الفئة المتقطعة منا ، وشبابنا يهواها ، ويزور أمـاكن تلـك المراكز ، ويجيد ثقافتهـا ، والأدهـى أنهـم يتخذونهـا قـدوة فـى الشـكل ، وفــى المضمـون . فصـار الأنمـوذج الذهنـى غربيـا : فـى الاقتصــاد ، والاجتمــاع ، والسياسة ، والتعليم ، وحتى فى الرياضات البدنيـة ؛ صـار الأنمـوذج غربيـا : تدريبا ،وتحكيما !

ولو أن تلك الفئة تمارس الجد والـدأب فـى الثقافـة الوطنيـة ، والتـاريخ الوطنى ،واللغة الأم ، والفكر الإسلامى ، لكان لبلدنـا شـأن آخـر ، وشـأو أكـثر رفعة ومنعة وعزا .

مشغلتنا أننا نخسر جزءا أصيلا منا ، هو الشـباب ، فـى فـترات تكوينـه ، وهـو جـزء محسـوب علينـا عـددا وجسدا ، وتعـدادا ، لكنـه مخصـوم مـن أرصدتنـا الذهنيـة والثقافيـة . كتلتـه وأوزانـه تثقلنـا ،وأفكـاره تثرى غيرنـا : دموعـه لنـا ومشكلاته ، وابتسـامته ورومانسيته هنـالك عبرالحدود حيث السـهر والضـوء والحرية العارية الماجنة ؛ حتى بالإنسان نفسه .

فى مثل تلك المراكز الثقافية يقدمون كل ما "يستهوى" و"يحبب" و"يجذب" المعدة ، والعين ، والجسد ، واليد ، و"يمتصـون" مـن ثـم مـايريدون . أمـا نحـن فعلـى النقيض منهم نقدم كل ما "ينفر" و"يكره" و"يطـرد" وكـل مـا يصيـب باليـأس مـن خـلال قوانيـن متضـادة كثيرة ، وروتيـن معبـود منـذ أيـام الدولـة الفرعونيـة والعثمانية.

نحن متآمرون بمثلهم على تراثنا ، وثقافتنا ، وعلى أنفسنا ، هم متـآمرون بعمـد ، ونحن متآمرون بعمد ، وبغير عمـد ؛ لأننـا إمـا نخـاف مـن كنوزنـا ، أو أننـا نجهلها ، وبغير توسط . والضحية بيننا وبينهم هى مسـتقبلنا فـى صـورة شـبابنا الجاهل بماضينا ، والرافض حاضرنا ، والمتطلع إليهم .

قضيتنا هى أمران : محتوى اللغة العربية ، وإقدارها على الملاحقة ، لاقدرتهـا عليها . هى قادرة على الملاحقة والتعبير ، وآية صدقنا هنا أنها وسـعت كتـاب الله سبحانه . بقى إذن المحتوى ، والإقدار.

ونزعم مقتنعين راضين أن المحتوى الأنقى والأنصع للغة العربيـة هـو المحتوى الفكرى الإسلامى . والحديث هاهنا قد يبدو ـ وهو كذلك ـ شائكا ؛ مما قد يدفع بعضنا إلى أن يؤثر السلامة ، وينفض يده من الموضوع برمته . لكن التريث ، والأناة كلها تنجى من المزالق والمهالك ، والله مـن ورائهـم محيـط ، وإذن : فماذا يقصد بالمحتوى الإسلامى ؟ .

نبادر فنقول : إن المحتوى الـذى نقصـده منعـوت بنعـت هـو "الإسـلامى" وهـذا النعت والمنعوت معا يعنيان : المنظور الإسلامى لكل من : الكون ، والمعرفـة ، والأخلاق ، والغيب ، والعقل ، والذهن ، والسياسة ، والاجتمـاع ، والثقافـة ، واللغـة ، والرجـل والمـرأة ، والأسـرة ، والطفولـة ، والاقتصـاد ، والعبـادة ، والمعاملة ، والعقائد ..... إلخ ، استنادا إلـى أنـه " مـا فرطنـا فـى الكتـاب مـن شـيىء " وأن " ... هـذا الكتـاب لايغـادر صـغيرة ، ولا كبـيرة إلا أحصاهـا " ؛ واستنادا ـ كذلك ـ إلى " وأسألوا أهل الذكر إن كنتم لاتعلمون" .

نحن هنا أمام مسالك منها العقدى ، ومنهـا الدنيـوى . أمـا العقـدى فلازمنـا فيـه الثقة المطلقة فى أن كتابنا المصوغ فى لغتنا له رأى ووجهة نظر فـى كـل مـن "الملك" و " الملكوت " . وأما الدنيوى فيلزمنا فيه عقـلا وشـرعا أن نسـأل أهـل الدراية عندما يحزبنا أمر ما ، أو يغم علينا مسلك ما .

الإسلام الذى نقصده مرتكز تقوم عليه أفكارنا وسلوكنا ، وكافة مؤسساتنا وبخاصةالمؤسسات التربوية ؛ هو الإيمان بالله واحدا ، لاشريك له ، ولا ولد ، وبالملائكة ، وكتبه ، ورسله ، لانفرق بين أحد من رسله ، من دون أن نغمط حق رسولنا من الحب والتجلة والتقدير ، واليوم الأخر، والقدر حلوه ، ومره . خيره وشره . والبعث ومن قبله القيامة ، ومن قبلها الموت ، والصراط ، والحساب ، والخبة بخلودها ، والنار والبقاء فيها إلا أن يشاء الله غيره .

هو ما وقر فى الصدر والقلب . وصدقه العمل ، ولم نكره أن يطلع عليه الناس . هو الأنضباط المتسامح ، وهو التسامح المنضبط . هو عدم التسلط . وهو التنافس فى كل ما يفيد الفرد والجماعة ، ومايرضى الرب الخالق .

الجماعة فى الإسلام ليست تواطؤا ، وما هى بأيديولوجيا . الجماعة فى لغتنا هى الكثرة القوية القادرة العزيزة العاقلة الرشيدة . إسلامنا هو الغيرة على الله ، والقرآن والرسل ، وعلى النفس والجماعة ، والعرض والأرض والمعتقد . هو الحياء العاصم ،والحياة الفاعلة المسالمة إلا أن يراد بها غير السلم . هو الوعى الثاقب الواثق من الله ، ومن النفس ، ومن أن الخير موجود ، ويجب البحث عنه والسعى إليه . هو الإخلاص فى النية وربط الفعل والقول بها . هو التفرد من دون استعلاء ، ولا تحقير غيرنا . وهو عدم التسامح فى أن يحقرنا غيرنا . إسلامنا ألا نكره ، وألا نكره . هو أن نعترف بأنفسنا ، ويعترف بنا ، وألا نلغى وجود غيرنا . هو الطهر لا العهر . هو حدود لا نعتديها ، وحدود لانقربها . هو خطان متوازيان وبينهما نمرح ولا تثريب علينا ، هو دقة القلب الحاكمة حركة بقية الأعضاء ، وشتى مسالك الحياة . هو إشارات لماحة من جذع المخ تجرى لها الحياة فى خضمها العنيف من دون اهتزاز فى الثقة ، ولا تزحزح فى موضع القدم . هو البذل والعرق والكفاح والكدح . هو "النصب" ، لا "النصب" ولا "البلطجة" ولا "المراوغة" ولا "الكذب" ولا "اللف والدوران" . هو السعى قصدا وجه الله ، ووجه الوطن ، ووجه الحق ، ووجه الحقيقة . وهو

سؤال العلماء إن حزبنا جهل بشىء . وبذل المعرفة للناس كل الناس من دون من ولا أذى . وهو الشراع الذى يعبر بنا مازق الدنيا إلى بر سلامة نرجوها طامعين خائفين معا فى يوم لاينفع فيه مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم خال من النفاق ، ومن الكفر ، ومن الشرك .

ذلكم هو الإسلام الذى نقصده ، وما نفهمه ؛ فلا يتقول علينا متقول ، ولا يتأول كلامنا متأول ، ولايصنفنا مصنف . ذلكم هو الوسط الذى نعتقده فلا يزحزحنا عنه مزحزح ذو غرض وميل وهوى . ولا نلحف أن ينضم إلينا فيما نعتقده ، من ليس يعتقده .

ومن المبادىء التى تحكم ذلك الإسلام أنه مستقر فى القرآن الكريم . وأن هذا القرآن محفوظ بحفظ الله ، لاحفظ الناس . وأن للذكر ثوبا يعرض فيه المحتوى الإسلامى : هو اللغة العربية ؛ أو هو اللسان العربى المبين .

والأهم من كل ماسبق أن المحتوى ، والشكل معا ؛ ليسا من اختيارنا نحن البشر ، ولا الناس المسلمين – هما اختيار علوى ، وهما معا وحدة واحدة لايجوز الفصل بينهما ؛ فالذكر اللغة ، واللغة الذكر ، حتى إن النظر إلى المصحف ؛ مجرد النظر ، صار عبادة يؤجر عليها المسلم الناظر . هما اختيار رب ، إله قادر حكيم . وليسا من اختيار عاقل ذى هوى ، ولا أيديولوجية، ولا طبيعة ، ولا معادلات ، ولا قوانين بشرية .

هما اختيار متعدد المقاصد ، وليس لنا سوى التسليم بذلك الاختيار ومحاولة الكشف - فى زمامنا ؛ لزمننا–عن تلك المقاصد ؛ مقاصد الثوب ، ومقاصد المحتوى . ولكل زمن مقاصده التى يجب أن يسعى إليها . هما اختيار أكبر من "الذهن" وأكبرمن "العقل" ، ومع هذا يجادل "العقلاء" فيما هو أكبر عقولهم . ومع هذا أيضا فليس من إلزام أن يتبع الإسلام من ليس يؤمن به ، كما أنه ليس مسموحا أن يشكك فى الإسلام من ليسوا بمؤمنين به . وكل ميسر لما خلق له . ولكل نفس هداها .

والعناية بالمسلك اللغوى فى القرآن الكريم أول مدارج الدلوف صوب المحتوى المكنوز فى ثوب اللغة العربية فى الرسم القرآنى . وقد عهد الناس فى أثوابهم أن تكون معبرة عن مقاساتهم ، ومعايير أجسامهم . أفلا يكون هذا التعبير ، وهذه المعايير ، من باب أولى ؛ مرعية فى النص القرآنى ؟ إنها لكذلك ولكننا نفتقد المنهج ! وهذا هو حقنا على التربية ؛ أن تكشف لنا عن المنهج اللغوى المفضى بنا إلى كنوز القرآن الكريم ؛ وتلك فريضة غائبة فى الدرس اللغوى فى كل مراحل التعليم العام .

و"الخطاب" القرآنى فيما نعتقد خطابات ثلاثة : خطاب عقيدة هى التوحيد ، وخطاب نفس ، وخطاب منهج . وقد جاء خطاب النفس ، ثم خطاب العقيدة ، ثم خطاب المنهج من دون إجبار أحد أن يتبع المنهج إلا أن يريد المريد ، وإلا فـ "لا أكراه فى الدين قد تبين الرشد من الغى . فمن يؤمن بالله ويكفر بالطاغوت فقد استمسك بالعروة الوثقى لا انفصام لها .... " .

وليس لنا نحن المسلمين أن نكره على الإسلام غيرنا . وليس لغيرنا أن يكرهنا على ما ليس إسلاما ، ولا أن يعيب علينا الاستمساك بمنهجنا الإسلام . منهجنا "افعل" و "لاتفعل" ، ومالنا أن يكون لنا خيار ، ولاخيرة ـ إذا قضى الله ورسوله أمرا ـ فى أنفسنا !

المحتوى المكنوز فى لغتنا العربية المبينة ؛ محتوى حضارى روحى قديم . . الآخذ به مستعين بالله . ولا يعجز . وليس إمعة تحسن ان أحسن الناس ، ويتقاعس إذا تقاعسوا . ليس متكالبا إلا على الصالحات الباقيات ، وفق معايير المنهج الإسلامى وحدها . لايحسد الناس ، ولايبخس الناس اشياءهم ، ولا يقعد

بكل صراط يوعد ، ويصد عن سبيل الله والحق والهدى ، ويعيث في الأرض فسادا . وإذا فرغ ينصب .

إن كل تلك القيم والمعايير حملتها إلينا اللغة العربية ، منذ مائة وخمسين عاما قبل الإسلام ، ثم منذ الإسلام حتى لحظتنا هذه ، وإلى أن يرث الله الأرض وما عليها ، ومن عليها ؛ حتى يكون الملك لله الواحد القهار !

تلكم هى اللغة التى وعاها الغربيون جيدا ، وجهلها العرب جيدا . ولم توقف المحاولات تلو المحاولات فى إضعاف "القالب" اللغوى ، وحصره ، وسجنه عن الذيوع والانتشار ؛ ليحاصروا "القلب" ، لكن الله غالب على أمره بقوم يحبهم ،ويحبونه ، أعزة على أعدائهم ، أذلة لأنفسهم شفقه ورحمة ورحما.

يحاول الغرب ومن نص نفهم منا أن يذيعوا فى الناس كذبا عجز اللغة العربية ؛ طامعين عن قصد فى إعجاز الإسلام ، ويرويدون جميعا فصل المسار اللغوى عن المحتوى الإسلامى ليسهل عليهم اصطياد الأمرين معا : اللغة والإسلام ،وهذه "فرق تسد" من نوع جديد خبيث .

فاين نظامنا التعليمى من كل تلك المخاطر ؟ وأين المنهج التربوى الرصين فى تعليم لغتنا الأم ، من منظور قرآنى ؟

لقد فرطنا . ولاعودة لنا ، ولا متاب إلا بالتكتل على أصنافه : سياسيا ، واقتصاديا ، وإجتماعيا ، وعسكريا . حتى يكون لنا الوزن والمقدار المؤثر ، وبهذا يكون قدر لغتنا ؛ بعقولنا نحن بعد أن نتخلص من أزمة الثقة الماثلة فينا ، ومن المشكلات البينية المدسوسة فينا ؛ فنبنى الجدار الصلب الاستراتيجى : لغة ودينا ؛ فنحمى ظهورنا ، وتتكشف أمام عيوننا الطريق .

نحن نملك ما يجعلنا كتلة . وما يجعل نظامنا التعليمى العربة علامة ضخمة مجال تجاوزها إلا من العميان . نملك المحتوى الإسلامى . نملك الثوب اللغوى العربى المبين . نملك "المواضع" الحيوية ومالها من "مواقع" مؤثرة . نملك الأراضى وخيرها وفير فما علينا سوى الحرث الصادق المتقن ، والله

هـو الـزارع . نملـك المنـافذ المائيـة : شـمالا وجنوبـا ، وشـرقا وغربـا . نملـك الذهب الأسود الذى قال عنه ذات حدث خطير ، أحد أفذاذ القواد العرب : " إن بترول العرب ليس أغلى من الدم العربى " ! نملك الإنسان وذهنه وقدرته علـى التمييز ، والتفكير ، والعقل .

ومن دون أن نستغل ، ونستدرغلة كل ما نملك فلن تقوى لغتنا . قـوة لغتنـا فـى تكتلنـا : الاجتمـاعى والاقتصـادى والسياسـى ، وفـى إنتاجنـا المعرفــة بـالذهن العربى ، وفى الثوب العربى . وليترجموا هم عنا كما نترجم عنهم .

وبعد ذلك فلا معنى لأن نتزين بما أنجزه السابقون منا علينـا . لقد صنعـوا مـا صنعوا ؛ ليكون دليلا وعلامات ناصعة عليهم ، وقد دلـوا ، وقـد اشـاروا . أمـا نحن الكسالى الناقلين التابعين ، فلا هوية لنا إلا هوية المتبوع : رفعـا أو نصبـا ، أو جرا . فلنحاول أن تكون "العمد" فى جمل هذا العـالم ، بـدلا مـن أن تكـون "الفضلات" و"التوابع" الفضلات منصوبه و "العمـد" مرفوعـة . والتوابـع تسـتمد مواضعها وأحكامها ، وعلاماتها من المتبوع : فمـن نكـون بغير نظـام تربـوى رصين فى تعليم اللسان العربى المبين ؛ يحارب ذلك التواطـؤ اللغـوى الفكـرى علينا .

الفصـــــل الحـادى عشـــــر

التواطؤ اللغوى مقصـود مدبـر



الفصـــــل الحـادى عشـــــر

التواطؤ اللغوى مقصـود مدبـر

تسرى فى أيامنا هذه دعاوى كثيرة ممثلة فى بعض المصطلحـات التـى ابتدعهـا الغرب الأمريكـى ، لا الوروبـى ومنهـا : النظـام العـالمى الجديـد ، والكوكبة ، والعولمة . ومن قبل هذه الدعاوى كانت فكرة "اللغة العالمية" . وكل ذلك كان ومايزال مصحوبـا ـ فـى العـالم العربـى ـ برطانـة ، يمارسـها فريـق المتفرجين على اللاعبين الأساسيين فى هذه المعارك الدوليـة . وكـل هـذا فيمـا نرى محاولة لهدم القالب العربى تحديدا ، مع غيره من القوالب ، لتعرية القلـب ، ورشقه رشقة رجل واحد ، فيتفرق دمه بين القبائل .

وفكرة "اللغة العالمية" أقدم تلك الدعاوى ، هى والرطانة . ولفكرة اللغة العالميـة وجهـان : ظـاهر بـرىء ، وبـاطن قـد لايكـون بريئـا . وقـد لاحـظ علماءاللغة أن هناك تباعدا بين المتواصلين من أهل اللغـات جميعـا ، وبخاصـة التباعد الذهنى ، حتى فى المجتمع الواحـد ، نـاهيك عـن المجتمعـات الكـبرى . فضلا عن الانفصال ، أو شبه الانفصال اللغوى بيـن أصحـاب العلـم الواحـد ، ممـن هـم مــن مختلـف الجنسـيات والأعـراق ، وهـذا بـاد فـى المؤتمـرات والمجتمعات العلمية الموسعة .

ومـن هنـا حـاول المعنيـون توحيـد النـاس ، وبخاصـة أهـل "العلـوم" و"المعارف" و"الصناعات" ، على " لغة واحدة" ، أو على "لسان" واحد : صوتـا وصرفا وتركيبا ودلالة والمشكلة فى هذه المحاولة ؛ ليست فى توحيـد الصـوت والدلالة ، فهذان حتمـا يجـب توحيدهمـا ، وممكـن توحيدهمـا ، لا فـى المسـلك العلمى وحده ، وإنما فى كل المسالك اللغوية الاجتماعيـة الإنسـانية. ومـن دون الصوت لاتعبير ، كما أنه من دون الدلالة لافهم ، ولا إفهام ؛ أى لاتواصل .

وفى عبارة أخرى فالتوحد اللغوى صوتا أمر لايمثل مشكلة ؛ لأن اللغة ؛ أى لغة إنما هى أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم .ولكل قوم أصوات . وثم اشتراك ، صوتى ، أو مشتركات صوتية فى كل أصوات الناس فى المجتمعات. ومن هنا يعول الداعون إلى "لغة عالمية" على استخلاص تلك المشتركات الصوتية ، ومن ثم الدلالية بين أصوات الناس ، فى كل المجتمعات وعليها يؤسسون علوما مشتركة يظنون أنها ستوحد الناس فى قبلة واحدة .

إن ماسبق ، وإن كان ممكنا نظريا ، فهو محال عمليا ؛ لأن هناك الوجه المكتوب للغة ، وهو الذى يمثل المشكلة التى تواجه تلك اللغة العالمية المزعومة . وهذه المشكلة هى : الصرف والتركيب فى تلك اللغة ، وشكل "النقوش" و"الرموز" ، أو "العلامات" التى ستكتب لتكون واحدة بين الناس جميعا من أهل "العلم" الواحد ، أو "الفن" الواحد ، أو "المعرفة" الواحدة .

فعلى أى وجه مكتوب سيجتمع الناس ؟ ليحققو ذلك "التكوكب" ، أو تلك "العولمة" اللغوية ، وما ينتج عنها من "عولمة" ، و"كوكبة" فكريتين ؟

هل ذلك الوجه المكتوب هو الكتابة من اليمين إلى اليسار فقط ؟ أو هل هو من اليسار إلى اليمين فقط ؟ وهل ما هو منطوق مكتوب فيه ؟ أو هل هناك منه ما يكتب ولا ينطق ، وماينطق ولا يكتب ؟ أو هل من الأعلى إلى الأسفل ، أو من أسفل إلى أعلى ؟ ومن الذى سيتولى تعليم الناس تلك الأصوات والكتابة تلك اللغة العالمية ؟ وأى "معرفة" ستكون فى هذه اللغة ؟ هل سنترجم المعرفة الموروثة عن الإنسانية كلها ؟ أو هل سنضع معرفة البلد المتزعمة تلك اللغة ، وحدها ، فى نصوص تلك اللغة ؟ أم أن هناك علوما جديدة ، ومعارف أكثر جدة تختص بها اللغة العالمية ؛ وهنا ما العلاقة بين العلوم والمعارف الحاضرة ، وتلك العلوم والمعارف المولدة الجديدة فى اللغة العالمية؟ وأخيرا ما موقف الأداب من تلك اللغة ؟ وما موقف الفنون ؟ والقوميات والاجتماع ؟ ما موقف

الدين ، أو ما موقف تلك اللغة من الخصوصيات العقدية والثقافية للأجناس البشرية ؟

إنها حقا "معضلة" ممكنة ـ كما قلنا ـ نظريا محالة عمليا ـ ولقد ثبت لغويا أن التوحد على نقش مكتوب ، وهو ظاهر اللغة المكتوبة ، صعب عمليا ، وإن كان ممكنا على المستوى الفردى لا الجماعى بشكل غاية فى البطء : بمعنى أن من الناس أفرادا يستطيعون ـ لو أرادوا ـ أن يجمع إلى نقش لغته الم ، نقش لغة ثانية يتعلمها ، حتى إن كان هذان النقشان متعاكسى الاتجاه . ومن هنا يظهر جليا أن اللغة العالمية المقصودة ليست سوى "الفكر" و"الإنتاج" الذهنى" ،وهى مسألة ، بل مشكلة "جدية" ، تنقلب عندها الموازين ، وتحتدم المناقشات .

أى فكر هذا الذى يجب أن يكون ، أو يراد له ، أن يكون عالميا ؟ وهل هنا فى عالم الفكر ؛ صنف فيه أحق بالظهور من الصنف الأخر ؟ وفيم يفترق صنف من الفكر عن صنف آخر ؟ هل يفترقان فى جنس المفكرين ، أو فى منهج التفكير ، أو فى نتائجة ؟ أو فى مجاله ؟

وما صلة مثل هذا الفكر "المعولم" و"الموكب" بالغلبة والهيمنة السياسيتين ، ومايسمى بالنظام العالمى الجديد ؟ وهل لو أتيحيت فرص الظهور والإعلان والمناقشة لكل ألوان الفكر ، على مرأى ومسمع من الناس فى جمعية عامة للفكر الإنسانى ـ مثلا ـ فهل ساعتها ستكون ألوان التفكير مختلفة الأقدار ؟ وفيم اختلافها ؟ وهل هو معقول مقبول أن يقهر إنسان ؛ أومجتمع على فكر بعينه ، وإن تصادم مع ما يعتقده ، أو إن كلفه ما لايطيق ؟

إننا نستطيع أن نستخلص ملامح ذلك الفكر الذى تدق له الدفوف ، ويتشيع له الذين هم منبترة أوصراهم عن جذورهم . نستخلصه من خلال ما يجرى على الساحة الدولية من أحداث وعلاقات .

على الساحة الدولية محاولات جادة لتغيير "المواضع" ، وتفكيك عرى "المواقع" . على الساحة الدولية كتل فكرية انهارت ، وفككت أوصالها الجغرافية ، وركعت بفعل العوز الاقتصادى ، وعلى الساحة العالمية دولة واحدة هى التى

تحـاول أن تقـود ، وأن تجعـل غيرهـا مقـودا لفكرهـا ، ولعملاتهـا ، ولثقافتهـا . وعلى الساحة الدولية يحـاول الاتحـاد الأوروبـى أن يلملـم أوصالـه ليكـون قـوة مناوئة : سياسيا واقتصاديا . وعلى الساحة الدولية كتـل وسطى تحـاذر جـاهدة ألا تلقى بنفسها لا إلى أوروبا ، ولا إلى أمريكا . وعلـى السـاحة الدوليـة غـزو فضائى مبثوث منظم ، وغزو معلوماتى متواتر مفتحة أبوابه على مصـاريعهـا إلا قليلا مما يلزم التحكم والسيطرة . على الساحة الدوليـة دعـوة عميقـة حثيثـة إلى تألية العقل إلى منتهاه ، وهجـران الضمـير والـروح إلـى أقصـى مـا يمكـن الهجران . قوميات تباد فى صمت وعـن قصـد . وقوميـات تحـاصر ، ورابعـة متروكة نهبا للمجاعات والأوبئة . على الساحة نفسها منهـج للعقوبـات يمارسـه الفـرد المهيمـن هنـا ، وهنـاك، ويحـرك لـه مجلـس الأمـن والأمـم المتحـدة ، وصندوق النقد الدولى وغيره من المؤسسات المهيمنة المانحة والقابضة . علـى الساحة جسم عربى يأكل بعضـه ، ويستعين على نفسه بغيره فى معاهدات دفاع مشتركة ، وتدريبات عسكرية مشتركة ، وبأموال عربية تدفع للتسـلح ، وينهـار فى دفعها المستوى الاقتصادى ، ومتوسـطات الدخـول . أوروبـا تزيـل الحـدود الجغرافية ، والأخرون يصطرعون على جزر ، والأخرون يضعون على جزر أخرى ايديهم عنوة واقتدارا . وهنـال منافنـة تـدق الدفـوف لكـل مـا مـن شـأنه التبعية والموالاة ، والاستحسان والتصنيف !

وفى الساحة فكر يلصق الإرهاب بالإسلام ، وينفيه عن المحتلين عنـوة ، وبغير صدق ، أرض غيرهم . على الساحة اتفاقية تقصد تقليـم أظـافر العـالم نوويـا إلا أيدى إسـرائيل متروكـة حـرة طليقـة لتكـون العصـا التـى يـؤدب بهـا المارقون الآبقون عن حظيرة السيد الكبير . على الساحة فكـرة خبيثـة بدعـوى "الشرق أوسطية" لتكريس الهيمنة الاقتصادية فى بقعة واحدة ، وجعل ما عداهـا مصادر تمويل ، ورعايا من الدرجات الثالثة والرابعة ومابعدها نـزلا فـى درك التخلف والتبعية . وعلى الساحة رحلات مكوكيـة ، وحمـلات تفتيـش للإبـادة ،

ودعوات بضبط نفس الممولين حرصا على مصالح السادرين فى بطشهم وعنتهم ـ على الساحة "فرجة" على "المحافظين" و"العمال" ، و"اليسار" و"اليمين" و"الجمهوريين" و"الديموقراطيين" و"الحمائم" و"الصقور" و"العمل" و"الليكود".على الساحة محاولات "اليورو"،و تختلف "الليرات" و"الدراهم" و"الجنيهات" و"الدينارات" مفككة أوصلاها جميعا . على الساحة محاولات للم الشمل والمصالحة ، فاشلة تعود أحزانها إلى أغسطس من عام 1995 . وفى الساحة أيد تحرك ، وتنقل ،وتطمس ،وتكتب ، وتجمع ، وتطرح ، وقد تقسم ، وإذا احتاج الأمر "تضرب" . فى الساحة فكر يطفف لنفسه "بالتكامل" ، ويبخص غيره "بالتفاضل" . على الساحة أمم تتكتل ، وأممم تتشرذم ، تضييق هنا ، وتوسعة هناك .

هناك فى إيجاز "إتقان" فى جعل فكر المنطقة العربية شأنها ممسوخا مترنحا ، فى مقابل تقوية الفكر الصهيونى والتركى ، وإشعال نيران الجنوب اللبنانى ، وسد السبيل أمام التوحد العربى الإيرانى ، وتجريد العراق من أنفاسه وفصله بالقوات عن الشمال ، والغرب .

وهناك إصرار على أن يكون الغرب : الأمريكى والأوروبى ، وهما الشمال ، دوما أهل الإنتاج . وأن يكون الشرق العربى والأسيوى إلا اليابان ، وهو الجنوب دوما مستهلكلا . ثم إن هناك صندوق النقد الدولى وما يتولاه من سعار الخصخصة التى يقضى بمعولها على كل اثر للفكر الشرقى الايديولوجى ممثلا ، فيما كان يسمى "القطاع العام" .

هى فئة منا ، ومن أنفسنا ، وليست من "أنفسنا" تخرب فى تعليمنا ، فتحاصر لغتنا ، وتاريخنا ، وتربيتنا الإسلامية ، وتعلى من قدر "العلوم" و"الرياضيات" و"الإنجليزية" وتقنيات الكمبيوتر، و"الفيديوكونفرانس" ! وتكتفى بالمبنى التعليمى من دون المعنى التربوى . هى فئة حريصة على نفسها ، لا علينا ، وليس عزيزا عليها ما نحن فيه من "عنت" وضيق ، وما هى بنا

برحيمة . هى فئة مصنوعة من عزمنا وكدحنا ، ولكن عقولها خانتنا وولت غربا من بعد أن أفسدت مسار تعليمنا بما بذرت فيه من تجارب أجريت علينا نحن فئران التجارب التربوية العالمية ؛ ألغيت الخامسة ، فقلنا : أمين — وحوربت السادسة فقلنا : آمين . وابتدع لنا التحسين فقلنا : آمين ، وألغى التحسين ، فقلنا : آمين .

تلك هى الساحة الغابة الشرسة التى يسير فيها الفكر التربوى الإسلامى كما لو كان يسيرعلى حد شفرات الموسى . فكيف إذن يكون لنا مسلك وتعليمنا خرب منهار ، ولغتنا مهيضة الجناح ، لقد أفسد الغرب وأتباعه منا ، علينا لحننا العربى ، وذوقنا العربى ، وهواءنا العربى ، وكل ما هو فينا عربى إسلامى ، وهذا منحى قديم قال به وأتبعه المبطلون عندما قالوا : " لاتسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه.." !

ما كان للغرب ، ولا لأمريكا أن تفعل معنا مباشرة ، ما يفعله بنا الموالون لهم منا : الراطنون بألسنتهم ، الحافظون أسماء أعلامهم وشعر عامتهم ، وفلسفاتهم ، المترجمون كل ما يصدر عنهم فى أثوابنا العربية ، والبانون دورنا على غرار دورهم فى قرى سياحية محصنة فى ظاهرها ؛ خربة من باطنها !

إنهم يفسدون علينا فكرنا ، وذوقنا . وهذا ما ذهب إليه وأشار به "أسامة أنور عكاشة" فى "أرابيسك" ؛ حيث تتصارع " ممتاز " ، و"زوجها" و"حسن ورفاقه" ! .ويكاد حسن وشركاؤه يموتون جوعا لأنهم لايتقنون إلا صنعة من طراز واحد . وممتاز تريدها "سمك . لبن. تمر هندى" أو "كوكتيل" "معولم" , "مكوكب" ، وزوجها حائر لايدرى أين يمضى . ولم يكن عبثا أن كانت "ممتاز" أنثى وكذلك كلمة "أمريكا" فهى كذلك مؤنثة . ولم يكن عبثا "اختيار "الأرابيسك" محور للصراع فهو الفن العربى المشهور فى العالم عند العرب منذ العصور الوسطى التى كانت فيها دول الغرب تسير نياما . " لم يكن

عبثا أن أراد المؤلف " حسن وشركاه " جهلة فى مقابل "ممتـاز" الحاصلـة علـى أطروحة الدكتوراه من الخارج !

ممتاز لم تترك اللبن على صفائه ، ولم تغسل يديها من رائحة السمك ، ولم يكن للتمر الهندى طعم فى فمها ، هى القادرة ، والقوام عليها عاجز؛ "فمـن الذى يقدر على فاطمة" أو "مين اللى ميبحبش فاطمة" . وفاطمة هذه هـى التـى قال عنها إحسان عبدالقدوس " :الهزيمة اسمها فاطمة" !

المقابلة فى "أرابيسك" كانت بين الهيمنة والتبعية . بين الأبهة والحارات الشعبية . بين الجهلاء وحملة الدكتوراه . بين التعليم العربى ،والتعليم الغربى ، والفـارق نقطـة علـى العيـن لتصـير "غينـا" ! هكـذا أصبـح هـارب الذئـاب مـن التاريخ فينا وعلينا متجربا ؛ لأن الرعاة فرقهم الاختلاف ؛ وهكذا قال شوقى :

" وإذا فرق الرعاة اختـــلاف علموا هارب الذئاب التجـــرى "

فى عالمنا العربى أجيـال وأجيـال مـن "ممتـاز" التـى صـاغها "عكاشـة" ،وكلهن ، وكلهم حصاد تعليم فج ضحل مسطح ضـاعت فيـه ـ كمـا يقـول ـ " طـارق حجى" فكرة الأستاذية" وتجارب فيه كما تقول نعمات فؤاد شـخصية أمـة ولسان وقومية ودين " . وكما أغرقنا التعليم ، فلن ينجينا سوى التعليم نفسه ، " وداونى بالتى كـانت هـى الـدواء"! لامخـرج مـن هـذه الفتـن المتقاذفـة علينـا ، المتواطئة على فكرنا ولغتنا وديننا ـ كقطع الليل المظلم ؛ إلا بنظام تعليم عربـى الفكر ، عربى اللسان ، عربى الوجه ، عربى اليد .

لساننا العربى موصوف ـ قضاء ـ بأنه مبين . أمـا نحـن فالإبانـة عندنـا بلسان غيرنا . إن الشرق شرق ، والغرب غرب ، وبينهما أمور مشتبهات ومن حام حول الغرب أوشك أن يقع فيه ، إلا أن نعصم أنفسنا بجبل نـأوى إليـه مـن دين ومن فكر ، ومن لغـة ، ومـن تكتـل إقتصـادى وتربـوى وتعليمـى لايطغـى على الخصوصيات ، ولايفرط فى الثوابت : عربيا وإسلاميا ، وحضاريا .

تواطؤهم موجود . وما كـان لـه أن يكـون فينـا "فـاعلا" الا مـن عجزنـا نحـن ، وأنبهارنا نحن ، وتقصيرنا نحن فى دعم لسـاننا ، ومـا ينطـوى عليـه مـن فكـر عجزنـا أن نقرضـه باقتصـادنـا وبكافـة أدوات الضغـط الجغرافيـة والمائيـة ، والبترولية والروحية . هكذا تقوى لغتنا بقوة عقولنا وما تحسـنه ؛ لابمـا تحسـنه أيدينا نقلا عن عقول الآخرين ، وما تعجز عنه أيدينا نفسها من ترجمـة فكرنـا نحن إلى عيونهم ليرونا بالسنتنا ونقوشنا على حقيقتنا .

الفصـــــل الثانــــــى عشـــر

لغتنا العربية : هــل تصلح لغة عالمية ؟ لماذا ؟ وكيف؟



الفصـــــل الثانــــــى عشـــــر

لغتنا العربية : هــل تصلح لغة عالمية ؟ لماذا ؟ وكيف

ناقشنا فى فصل سـابق مصطلـح "اللغـة العالميـة" ،وكشـفنا عـن بعـض مظان صعوبته ، وعـن كثير مـن أغراضـه الراميـة إلـى الهيمنـة والسـيطرة ، ومحو أى ذات أخرى غير الـذات التـى تسـعى إلـى مثـل هـذه اللغـة ؛ بدعـوى التفرد والعولمة ، والكوكبة .

ونحن إذاكنا نحلم أن تكون لغتنـا العربيـة عالميـة ، فمـن منظـور آخـر مختلف ذى ثلاث شعب : المنظور السياسى الاقتصادى ، والمنظور الفكرى ، والمنظور الإسلامى . ويقينا أن لغتنا "كونيـة" بحكـم أن كتابهـا الخـالد ؛ القرآن الكريم هو كتاب الكون كله شئنا أو أبينا ، شاء الأخرون أو أبوا ، واستطعنا أو لم نستطع ، وصدق الأخرون أو لم يصدقوا ؛ هى بـالقرآن كونيـة . ولعـل ممـا يعطل السبل أمام هذا المنظور الإسلامى للغة العربية أن تنتشر ؛ أننا نـترجم معانى الإسلام إلى اللغات الأخرى ، وهذا ، وإن كان حسنا ، فليس الأحسن ، وما هو بكاف . ويعوزنا هنا أن ننشر ـ بمثلهم ـ المراكز الثقافية العربية فى كل بلدان ذلك العالم ، أن ننشر ـ بمثلهم ـ المراكز الثقافية العربية فى كل بلدان ذلك العـالم المتقدم بـــالقوة نفســها التـــى ننشـرها بهـا فـــى جنـــوب شـــرق آســيا ، والجمهوريات الروسـية ، والـدول الأفريقيـة . وشـيئا فشـيئا ستنتشـر اللغـة فـى صغار الملتحقين بمثل تلك المراكز ، ومـن دون أن نهمـل ترجمـات المعـانى . والأهم من كل ذلـك أن ننشـىء مراكـز لتحفيـظ القـرآن الكريـم ، وتخزينـه فـى أجهزة الكمبيوتر مستغلين كل طاقات التقنية الغربيـة بمـبرمجين عـرب ، لكافـة أغراض التخزين ، والتعليم ، والبحث ، والدراسة .

و"العالمية" التى نقصدها للغة العربية ؛ أن يكون معتدا بها فى المحافل الاقتصادية والسياسية والثقافية والعلمية فى كل المؤسسات الدولية ، بمثل ما هو الحال مع لغات أعضاء مجلس الأمن - مثلا .

وليكن ما نقوله "حلما" ، أو حتى نوعا من أنواع من "الهذيان" . فقد سبقنا - ومن دون سند ولاشرعية - أناس حلموا بدولة اقاموا لها تصورا جعلوه استراتيجيات ،وظلوا عليه عاكفين بالحيلة تارة ، وبالمخادعة ألف تارة ،وبالفعل الاقتصادى والسياسى ألف الف تارة ؛ حتى استصدروا بالوهم وعدا ، وأخذوا يلتمون من شتاتهم حتى فرضوا الاسم على الدنيا والناس وثبتوه فى الخارطه الدولية ، وفى الصحف وجودا ، وفى السياسة قدرة ، وفى الاقتصاد تأثيرا .

هم صنعوا من الوهم دولة نظموها تنظيما . ونحن ينسرب المجد من بين أيدينا ، حتى كاد - لولا حفظ الله - أن يكون ركاما . وهم أحيوا لغة بادت ، وماتت ، وجعلوها فى مسامع الناس عنوة واقتدارا ، فصارت حية تسعى .

إن تلك الدولة عندما شرعوا يحددون لها أساس وجود ، ومبررا ، لم يدخلوا من باب إلا باب الدين الذى كان لهم ، ومنه اشتقوا تلك المبادىء وبلوروها بلورة . ثم خططوا للأمر اقتصاديا فأحكموا قبضاتهم على الاقتصاد العالمى ؛ يحيونه فى المكان الذى يقيمون فيه ، ويميتونه إذا فجأهم مفاجىء فيرحلون به على ظهورهم من حاراتهم إلى مناطق أخرى ؛ يمارسون فيها الفعل المنهجى ذاته . هكذا هم من وراء حصون مشيدة بأسهم بينهم شديد ولكننا مازلنا لانصدق أن أفئدتهم هواء ، وأنهم يحسبون كل صيحة عليهم . ومع هذا فقد صنعوا من الوهم دولة ، ومن الموات لغة ، ومن الشتات ثقافة يفرضونها - على الأقل - فى الوقت الحاضر ؛ مستخدمين كل ألوان الضغط ، وأوراقه ، وكل ما وسعته طاقاتهم من إلحاح وإلحاف صنعوا به القرارات فى أعتى مراكز النظام العالمى الجديد ؛ فما بالنا فى أيدينا كثير من صنوف الضغط وأساليبه وألوانه وأوراقه ،ولكننا عاجزون عنها ، مقصرون فى إستخدامها .

فهل فى الوسع أن تكون اللغة العربية ، من اللغات الكبرى فى المحافل السياسية ؛ بفعل ما نملكه من أوراق ضغط اقتصادية ، ومن واقع جغرافية مائية مهمة فى هذا العالم ؟ .

السؤال السابق يستدعينا أن نستوضح الأمور الآتية :

1 ـ الخصائص العقلية للغة العربية .

2 ـ سمات الفكر الغربى المعاصر .

3 ـ أساليب وفاء العربية بسمات الفكر الغربى المعاصر.

4 ـ النظام التربوى لتعليم العربية وفق منظور عالمى .

5 ـ المقومات الاقتصادية والسياسية اللازمة لدعم اللغة العربية .

6 ـ نظام الترجمة عن الفكر العربى إلى مراكز التحكم الفكرية العالية .

وكل أمر من الأمور السابقة يصلح أن يكون محورا من محاور عمل عربى جماعى تحت مظلة الجامعة العربية . وتصلح الأمور السابقة كلها أن تكون أسسا لجامعة عربية تربوية عليا لنشر الفكر واللغة العربيين .

وثم مأزق يقع فيه محبو اللغة العربية ، مفاده أنهم من شدة عشقهم لغتهم عجزوا عن تصديرها إلىخارج منطقتها العربية ، فصارت مضيقا عليها . ومازال أساليب نشر هذه اللغة ضائعة منسربة من أيدينا .

ويشيع عن لغتنا أنها لغة الأدب ، وهذا حق ،وأنها لغةالإسلام . وهذا أحق احق ، لكننا فى المقابل نسمع أن لغتنا ليست لغة العقل . وأننا نحن العرب لسنا سوى "ظاهرة صوتية" "غنائية" ! وهذا المزعم الأخير نحن السبب فيه ؛ إذ عكفنا على افكارنا العقلية نلوكها لأنفسنا من دون أن ننشرها على العالمين . ومن هنا فإن علينا أن نستبين للناس الأخرين ، وليس لنا ، تلك المظاهر العقلية فى الفكر العربى ، واللغة العربية .

فى الغرب نشأت نظريات فى تعلم اللغة : أبرزها النظرية السلوكية ، والنظرية المعرفية ، وعن هذه الأخيرة جاءت نظرية "تشومسكى". فماذا عندنا نحن ؟

إننا لاننكر أن لدينا نظريات فى اللغة ، لكننا وحدنا الذين نصدقها ، ولايعلم عنها الأخرون شيئا . لقد احتضى الغرب "بدانتى" فى "الجحيم" ولم نفلح فى إثبات أن هذا الجحيم ليس سوى صدى لأبى العلاء المعرى فى "رسالة الغفران" . وبالمثل مازلنا عاجزين عن إثبات الصلة بين ما قال به "تشومسكى" وماقال به "عبدالقاهر الجرجانى" .

وهم فى الغرب يحتفون بالفكر "الفيلولوجى" ، أما نحن فعجزنا عن أن نكشف لهم الأسس التى يقوم عيها علم "أصول الفقه" ، وهو فى يقيننا أساس الدراسات الفيلولو ية فى العالم .

إننا فى زمن يؤمن بأن التعامل مع (الآخر) لايكون إلا بالأسلوب الذى يفقهه ذلك الأخر ، ومن خلاله نقدم له ما نحن عليه من فكر وثقافة . علينا أن نخرج لهم من ديننا ، ومن لغتنا ،ومن ثقافاتنا ، تلك الأسس العقلية التى يعولون عليها ، ويعتدون بها .

إن الغرب محال أختراقه من المدخل الروحى ، ولامن المدخل الدينى ، وإنما المدخل إليه من الذهن ، وربطه بالسياسة ، والاقتصاد ، والثقافة، وهذه كلها أفعال مادية محسة هم ارتبطوا بها مرئية كائنة على أرض الواقع ، ولايرون ما وراء الواقع .

ومن دون هذا الوعى سيكون الحوار بين "طرشان" كلهم ينطق ، ولا أحد يعى ، ولايعقل عن الأخر شيئا ، يمضى ، وتسير القافلة ـ إن التركيز على أوجه الإختلاف بيننا وبينهم لن يجدى لغتنا ولاديننا ، ولاثقافتنا فتيلا . والأهم أن نستبين الرؤية العربية فى الأمور المشتركة بيننا وبينهم. وهنا فإن علينا أن نحدد القواسم العقلية المشتركة لتكون اساسا للحوار ، وبغير هذا الأساس فلن يكون للحوار ثمرة ولكن الأمر سيكون كما قال الشاعر :

" أنت بما عندك راض ، ونحن بما عندنا : والرأى مختلف " !

القضية إذن مركوزة فى الجوانب العقلية فى الفكر العربى ، والثقافة العربية ، واللغة العربية ؛ فهل لدينا مثل هذا الفكر ؟ وما قيمته محصورا بيننا مقصورا علينا ؟ . إننا فى عالم يموج بالرأى والرأى الأخر ، ويموج بالمناظرات ؟ فأين نحن من هذا كله فى قضايا العقل العربى ، والفكر العربى ، والثقافة العربية ، واللغة العربية ؟

وكيف نبلغهم أفكارنا ، وقد لوثناها بما ننقله عنهم : فصرنا نستهلك أفكارهم ، ونخاف من الإفصاح عن أفكارنا بحجة المعاصرة والحداثة ، والعولمة وغيرها ؟

وكيف سيستمعون إلينا ، ونحن لانملك صناعة عربية مؤثرة فى حيواتهم وتمثل أمام نواظرهم ليل نهار . أننا لانملك الأنموذج الذهنى العربى للتعامل مع الغرب . وكل ما نملكه ينهار للوهلة الولى فى أول سويعات اللقاء على أى من مستوياته . ولا أدرى لماذا لايكون منهم تراجمة ينقلون إليهم ما نقوله نحن بالعربية فى المحافل الدولية ، وفى المؤتمرات الصحفية المشهورة . فليجهدوا أنفسهم فى تعلم لغتنا ، واستيضاح فكرنا بدلا من أن نتودد إليهم بلسانهم هم أنفسهم .

منا متنطعون سيستندون إلى قول الرسول (ص) " من تعلم لغة قوم أمن شرهم " . ونعتقد أن هؤلاء المتنطعين يسيؤن فهم أمرين فى الحديث الشريف " "التعلم" و "اللغة" . التعلم ها هنا ليس الدورات ولا المحاضرات ، واللغة ليست الأقوال والكتابات ، نحن نميل إلى أنهما معا : فهم الذهن وأساليبه فى الخصم ؛ حتى يكون للفاهم مسلكا مناوئا لما يراد به من شر.

والقضية هنا نفهمها من مقلوب الحديث . أليس لنا "شر" يخاف الغرب منه ، ويجهله ، ويستعين عليه بتعلم لغتنا العربية ؟ وهل هو قدر مقدور علينا وحدنا أن نتعلم عن الأخرين ، ولايتعلم الاخرون عنا شيئا ؟

إننا نملك ذلك "الشر" الذى كان من الممكن أن يخيفهم ، ويرهبهم ، لكننا أستكنا لهم فقلموا أظافر " شرنا " فما عاد له من أهبته ، ولا من باس ــ نحن نملك "الرؤيا"و"الرؤية" . الاولى فى إسلامنا . لكن الثانية متعثرة مشتتة متناثرة لاضام لها ، ولا اتساق بين أجزائها ، ولا رابط فيها ، ومن ثم فلا أثر يدل على أى نوع من المسير الجاد الرصين .

يقال إن "كسرى أنوشروان" لما علم بمقدم وفد من العرب عليه ليعرضوا عليه الإسلام بقيادة "سعد ابن أبى وقاص" ؛ صنع بابا قصيرا ضيقا نسبيا قريبا إلى الأرض ، وجلس على الكرسى ، ليرىالوفد العربى داخلا إليه فردا فردا ، لا جماعة ، ورءوسهم محناه ، فيحقق فيهم التفرق والإذلال معا . وهذا نوع من "اللغة". أو قل : هو نوع من الفكر الفارسى المعتد بنفسه " وبما يدور فى ذهنه عن هؤلاء العرب الأجلاف الذين هم ـ فى تصوره ــ قد عدوا طورهم ، وجاوزا مقدارهم .

لكن سعد بن ابى وقاص كان له لغة أخرى ، وفكر مغاير؛ تنبه إلى القضية فى لمحة صقر . فدخل هو ، ورفاق وقده فرادى ، لكن بظهورهم ؛ حتى يكون الدبر أول ما يراه كسرى ، ولكى لايرى الرؤوس المحاورة الفاتحة محناة أمام صلفه وغروره . وهكذا كان الفكر فى كل منهما محرك السلوك ، وكان سلوك كل منهما دالا على الفكر الدائر فى الذهن ؛ عزة بعزة ، وقدرة بقدرة ، وشجاعة بشجاعة ! وهذا ما نريده من تعلم لغة القوم ، وهذا ما نوده لنأمن شرهم ! ولنلاحظ هنا أن الحواريين سعد ، وكسرى لم يبدأ من الدين ، وإنما بدا من الإعتزاز والثقة والقدرة ، فكان ما كان من انهيار أعصاب كسرى ، وثورة غضبه ، ثم انهيار ملكه عن بكرة أبيه.

ونقيض ذلك مع "صهيب الرومي" و"سلمان الفارسي" ، وقد هجرا تنشئة ، وفكرا ، وثقافة ليبحثا عن "الحقيقة" ، وليتعلما لسان الدين الجديد ، فكان بيع صهيب رابحا ، وكان "سلمان منا آل البيت" ، بمثل ما كان "بلال" مؤذن الرسول (ص) ؛ وبمثل ما تعلم آل "حنين" العربية ، ومثلهم فعل البرامكة فاستوزرهم العباسيون ، ثم أبادوهم عن آخرهم عندما طالت أظافرهم ، وفشت في الناس سمومهم .

ما كان "لبلال" ، ولا "لصهيب" ، ولا "لسلمان" أن يفعلوا ما فعلوا إلا بالمقارنة بين ما كانوا عليه ، ومايريدون ، ومايرون أمام أعينهم من الحق والحقيقة والعقل ، لقد دخلوا ، هم ، وكثير غيرهم ، إلى النعيم من مدخل العقل لاغير . فماذا كان ذلك الحق الذى جعل "بلالا" يستعذب حر ملكة . وجعل "صهيبا"يتنازل عن كل ما له لسفهاء قريش ، وجعل "سلمانا" يترك الدمقس والحرير وحياة الدعة والبلهنية ، وهو أبن كاهن النار المقدسة ؟ تلك هى اللغة التى يجب أن نتعلمها عن الآخرين ؛ وبها نأمن شرهم .

النماذج العقلية فى كل مناحى حياتنا العربية المعاصرة ، وإن اكتست الشكل العربى ، فهى فى الحقيقة غربية مستوردة ، وليست من صنعنا المحلى . فى كل شىء لنا الأنموذج الغربى ؛ حتى فى الكرة ؛ كرة القدم ؛ الفكرة غربية ، والتصميم غربى ، وقانون الكرة غربى يتولاه الاتحاد الدولى لكرة القدم ، وهو الذى يستطيع أن يغير المصطلحات من "حامل الراية" إلى مساعد الحكم" ، ومن " ضربة البداية" إلى " ركلة البداية" ، وما علينا إلا أن ننفذ . وقد نختلف فى المباريات ؛ فالحكم ساعتها غربى "مستورد" بمال عربى ليحكم بيننا ؟ وهذا ما عودنا إياه قطبا الكربة المصرية .

وفى مناشطنا الاقتصادية نحتاج إلى شهادات موثقة من "الأيزو" بدرجاتها المختلفة . وفى تطوير تعليمنا لابد من أن تقول "اليونسكو" فينا كلمتنا ، ومن دون هذه الكلمة لن تنهال علينا المنح ، ولا المساعدات .

كلهم يراوغ ، ويخطط ، ويلعب بعقله ، ويصوغ لعتبة فى لغة محكمة ناصعة . ونحن لانجيد سوى "الدفاع" وبناء الحوائط البشرية التى يخترقونا دوما بقذائفهم التى وجهتها عقولهم .

وطرق التدريس : فى المدارس صنفان : تقليدى هو نحن ، وتقدمى يدل عليهم هم أنفسهم . وفكرة المنهج التربوى ليست عربية ،وإنما هى إما انجليزية أو أمريكية، ولا ثالث فيهما ،ولا وسط بينهما . وفكرة التعليم الأساسى مستوردة مرة من الشرق ، فى " البولى تكنيك " ، ومرة من الغرب امتدادا لمنهج النشاط الذى لم نمارس منه أيام كنا صغارا سوىصناعة (الجبن) ، و"العصائر" ، و"الحلوى- فأين هو "النشاط" ، وكأن السباحة والرياضة ، وركوب الخيل ، ليست من النشاط • فكيف إذن تكون لغتنا قوة عالمية ، أو لغة عالمية ؟ والتلفاز يمتهنها, والمسرح يهدم ، وكلهم يتندر عليها ، ويهرب منها إلى أختام "اليابان" و"أمريكا" و"إيطاليا " وناهيك بفرنسا أم "الموضة" . حتى فى أزيائنا ليس لنا زى وطنى يدل علينا عندما يحين موعد الجد . لن تكون لغتنا عالمية مادام اقتصادنا مستندا إلى الإستيراد . وما دامت قناة السويس تحصل رسوم العبور بالدولا ، وبترولنا يباع بالدولار ، من دون عملاتنا الوطنية . لن تكون لغتنا عالمية ما لم تتفوق على "النمور" التى فرضت نفسها علينا لغة وأقتصادا .

لاشيىء فيما نراه صالح أن يجعل لغتنا عالمية سوى الإسلام . لكن هذا الإسلام يثير حفيظة الغرب ، وحفيظة الشرق ،وحفيظة إسرائيل ، فاجتمع الكل ضد هذا الدين ، وألصقوا به الإرهاب ظلما وعدوانا ،وأعانهم على صنيعهم هذا أفاق ضيقة ، ومنظورات متصلبة لامرونه فيها ، ولا قدرة لديها على الالتفاف.ومع هذا ففى الوسع أى نبدأ بالتعليم لنؤسسه على منهج عربى، بأنموذج عربى . غير معزول عن الغرب ، مع المقارنة العادلة بين هذا ، وذاك . لنحاول بمنهج باللغةالعربية " بالتربية الإسلامية ، وبالتاريخ العربىالإسلامى والقومى ، والوطنى .

ويجب أن يعضد هذا التعليم باللغة الحية الوفصحى مستعملة فى التلفاز، والمذياع ، وفى المحال ، وفى المواصلات ، وفى قاعات المحاضرات ، ومراكز البحوث ،بذلك نحارب الرطانة و(الأرنجة) من (Orange) كما تقول فتاة الإعلان فى التلفاز !

وفضلا عما سبق فلابد من الترجمة بمعنى التعريف ، ثم الإبداع ، على أن تسند هذه الترجمة إلى منظمة رصينة عربيا ، منهم إلينا ،ومنا إليهم . لابد من أن نترجم إليهم أفكارنا أولا ، فى لغتهم ، ثم فى لغتنا . ولابد من مراكز ثقافية عربية فى بلادهم كما لهم فى بلادنا .

لابد أن نشترط على من يتعامل منهم معنا أن يتقن لغتنا ، بمثل ما يشترطون على أبنائنا اتقان لغتهم ! ولم لا ؟ . وبعد كل هذا فلا يمكن تنمية اللغة العربية فى بيئة فقيرة مسحوقة ، فالغنى الشاكر خير من الفقير العابد . والتنمية الاجتماعية لازمة كل اللزوم للإنتماء إلى مكونات وثقافات تحترم الأفراد وتعمل على النهوض بهم ، واعتنقاق خطابهم والتاسى به .



الفصـــــل الثالث عشـــــر :

نحو ثوابت فى تعليم اللغة العربية

الفصل الثالث عشر :

نحو ثوابت فى تعليم اللغة العربية

نريد "مدخلا" جديدا فى تعليم أبنائنا اللغة العرية . نريده قائما على جهود القدماء والمعاصرين مطورا إياها ، لا متنكرا لها. ولاعليها . نريده موائما طبيعة لغتنا العربية، واللغات الإنسانية ، وخصائص لغتنا نحن لا خصائص لغات غيرنا ، طبيعة اللغات عامةواحدة . ولكل لغة خصائص ؛ هكذا قرر أبو الفتح عثمان بن جنى . ونعتقد أن خصائص أى لغة مستمدة من خصائص الناس المستخدمين إياها، وخصائص المجتمع للذى يتواصل بتلك اللغة .

نريده مدخلا مستخلصا من طول تجربتنا التربوية فى تعليم اللغة ،وهى قديمة قدم لغتنا ، وممتدة شمالا وجنوبا وشرقا وغربا . ولا عيب أن نعشق لغتنا . هى جديرةأن تعشق ، فيها كنوز مكنوزة ، وعجائب لاتنقضى ، وأبناؤنا فى نجوة من هذه العجائب وتلك الكنوز . والمهم أن تصغى إليها قلوبهم ، وفق منهج جديد أصيل معا . لغتنا قال عنها ، وهى وغيرها "ابن فارس" : **لايحيط باللغة إلا نبى " وقال عنها العميد " طه حسين" : يسر لاعسر ، ونحن نملكها كما كان القدماء يملكونها . ولنا أن نضيف إليها من ألفاظ لم تكن مستعملة فى العصر القديم .**

كلاهما معا : ابن فارس والعميد يوجبان حقنا فىالحركة اللغوية ،من دون خوف ، وإنما على اساس من الثوابت التى لاحق لنا فى تجاوزها إلى ما لايحقق ذاتها ، وذاتنا معها هى ذاتنا، ونحن صناعها ، ومراياها إضافاتنا التى نوه بها العميد – هنا - نريدها فى "المنهج" ؛"المدخل" والأقربون – أبناؤنا – أولى بالمعروف – تعليمهم اللغة ، هذا هو الأصل والفرع تعليم الناطقين بغيرها إياها .

أول الثوابت : ذلكم الارتباط الغضوى الخالد بين اللغة العربية والنص القرآنى العظيم. فهو قلبها ، وهى قالبه – وهو ارتباط بدهى لكنه لما يجد التطبيق سبيلا فى نظام التعليم .

هو إرتباط ثلاثى الأبعاد ، وإن أثمر فى منتهى الأمر كتلة واحدة من التماسك : القرآنى ، واللغة والتاريخ.

التاريخ هنا هو التاريخ ثلاثى الأبعاد كذلك : التاريخ المصرى . والتاريخ العربى، والتاريخ الإسلامى . وكل ذلك أقوال نظرية كذلك يحتار المسؤلون ، عن نظام التعليم فى ~~صفها ضبط~~ محكما متينا واضح الفلسفة ، واضح المسالك ، محدد الأهداف ؛ ليؤتى أكله . وأكل كل ذلك تكوين الهوية الدينية واللغوية والحضارية ، وتكوين المرونة فى منتوجات النظام التربوى .

ومنتجات النظام التربوى فى أى مجتمع هى شخصيات أفراد المجتمع التى يجب أن تكون مؤسسة قيميا وناضجة عقلا . مرنه ،المهارة متفتحة المنظورات على "الذات" وعلى "الآخر" من دون جهل بالذات ومن دون ذوبان فى الآخر .

وقد قلنا من قبل : إننا لم نختر المحتوى الإسلامى ، وكذلك لم نختر الثوب اللغوى الذى أودع فيه ذلك المحتوى الإسلامى. وهنا لابد لنا من التسليم بأمرين اثنين :أحدهما، أو كلاهما :هل نحن مع هذا الإختبار الذى أوجد لنا ؟ وهل نحن ضده ونريد ما عداه ؟

والبداهة تقول : نحن معه قلبا ، وقالبا ، لأنه لاخيار لنا . ونحن كذلك ضده لأنه ـ الضد ـ مهلكة ومفسدة ، وضياع . فالوجود والكينونة ، والمستقبل ؛كلها يقول أن تكون (مع) هذا الاختيار ، ولا نكون (ضده) !

وبعدها يكون السؤال : كيف ؟ بمعنى كيف نكون على مستوى هذا الاختيار ؟ والإجابة تشير إلى ضرورة أن نوسد الأمر إلى أهله .وأهل الأمر هو النظام التربوى التعليمى . فتلك حرفته ، وهى مهنته ، ومسؤوليته ، ومناط جودته ، ومظنة فساده ، التقصير فى رعاية ذلك الإختيار.

وآلة النظام التربوى فى تحقيق تلك الكيفية؛ هـى "المنهـج" . والمنهـج ليس هـو الكتب المقررة . الكتب نقطة فى بحر المنهج . والكتب جزء من كل ٠ المنهـج : تدبر وتدبير ، وتجسيد وتجريب ، وتنفيذ ، وفحص للتعديل والآراء ثم التقييـم والتطوير.

تسعة أركان فيما يقال له : المنهج ، ومحال أن يقوم بها فرد واحد ، أو هيئة واحدة ، المجتمع كله ،وبكافة فئاته ، وطرائقه ، وبمختلف مستوياته ، هـو الذى يقوم بتلك الأركان التسعة .

سؤالنا لمايزل فى حاجـة إلـى استيضـاح : كيف نحقق تلـك الأركـان التسعة التى هى صلب المنهج ، كما نعتقد ـ فى رعاية ذلك الإرتباط الثابت بين : القرآن واللغـة والتـاريخ بمسـتوياته الثلاثـة : المصـرى والعربـى والإسـلامى وتلك قضية القضايا . وسنعود لتفصيلها ، لكننا الأن فى سـياق الثوابـت ، وقـد قلنا بثابت واحد، فهل من ثوابت أخرى ؟

الثابت الثانى :هو موقفنا من الفكر المحيط بنا ، أو ما يقال له : الإتجاهـات الفكرية والعلمية المعـاصرة : مـاذا نـأخذ ؟ ولمـاذا ؟ مـاذا نـترك؟ ولمـاذاوكيف نأخذ ؟ ومن يأخذ ؟ وكيف نترك ؟ هل نتفتح كلية ؟ أو هل ننغلق كلية ؟ أو هل نتوسط ؟ وكيف ؟

لاحظوا أن كل الأمور السابقة تفضى بنا فى ختام أمورها بسؤال مهم ؛ هو : كيف ؟ ومن قبله سؤال أكثر أهمية ، هو : لماذا ؟ ، ومن هذين السـؤالين ،السؤال الثالث ؛ ومعهما السؤال الثالث :إلى مـدى حققنـا مـا نريـد ؟ بيـن هـذه الثلاثة معا تقع مسألة التربية ومسؤوليتها ، وفيها كذلـك تكمـن هويـة التربيـة ، وأزمتها أيضا ؟

ثابتان أثنان ، قد يبدو يسيرين . وما هما بسيرين ، وإنما هما عماد التربية المصرية ، وأساسها المتين كله ،ومن بطن هذين الأساسين تثار آلاف الأسئلة ، وفى كل سؤال مسألة ، ومشكلة . وكل ذلك يفضى بنا إلى التأكيد على أن :

التربية ليست عبثا ،وليست فنا،وليست مجرد حرفة بكفايات ، وإنما التربية الحياة . والتربية الأنا . والتربية الوجود والكينونة . القرآن واللغة هما الحياة ، وهماالأنا : وهما الوجود والكينونة ! وما الثانى فىأبعاده ،أو فى مستوياته التى أوضحناها ، سوى التيار ، أو المجرى الذى من دونه لاتكون التربية . التاريخ هو الإطار الذى من دونه لايكون للتربية أنضباط ، والتاريخ : فحص ، ووعى ، تنبؤ .

وعلى أساس من التاريخ فى مستوياته الثلاثة : الفحص والوعى والتنبؤ ، تكون الأركان التسعة التى اقترحناها للمنهج الذى يناط به تحقيق الهوية المصرية العربية والإسلامية فى التربية المصرية بحيث نزداد وعيابالأنا ، وبالأخر ، ونتمكن من فحص (الأنا) و (الآخر) ، ونتنبأ بما يمكن أن تكون عليه (الأنا) و (الأخر) . والذى نولى كلامنا وجهة مهمة هى مناقشة أركان المنهج اللازم لتحقيق ثوابت تعليم الغة العربية .

وفى تمهيد لتلك المناقشة نقول : إن التاريخ أسبق بين اللغة ، واللغة كانت قبل القرآن وقبل الإسلام . لكن الإسلام والقرآن ضبطا التاريخ واللغة معا ، وإن جاء القرآن بعد اللغة ، ومايزال التراخ جاريا إلى أن يشاء الله . والأن لنناقش تلك الأركان التسعة التى رأيناها لمنهج تربوى تعليمى يحقق لنا الإرتباط العضوى بين اللغة والقرآن على وسادة التاريخ ، أو مجرى التاريخ ، وتياره .

التدبر والتدبير : هذا "المصدر" من مادة لغوية ثلاثية هى (د . ب . ر) ، وهى مادة ذات "اصل" واحد هو : آخر الشيىء ، وخلفه ، خلاف (قبله) . فالدبر خلاف القبل .والقبيل من الفتل ما أقبلت به إلى صدرك . ودبيرة ما

أدبرت بـه عـن صـدرك . وجعلت قولـه (دبـر) أذنـي ؛ أي أغضيـت عنــه ، وتصـامـت (أهملته) ، وجعلته ورائي ظهريا . وإذا (تدابر القوم) ؛ جعلوا ظهـر كل منهم نظهر الأخر ، وولوا وجوههم وجهـات متضـادة . وكذلـك التدبـر هـو الحرص على الاستبصار بما تصير **إليه عاقبة الأمور ، أو منتهاهـا وآخرتهـا وهذه الاخرة هي (الدبر) ، ومنه قيل " أفـلا يتدبـرون القرآن . ولـو كـان مـن عند غير الله لوجدوا فيه إختلافا كثيرا"** .

وثم فارق بين التدبر والتدبير،أن الأول صامت بمثل الثاني ، فيـه نـوع من التأمل والتغلغل العقلي والنفسي في الأمور،أما الثـاني ففيـه مـا فـي الأول ، ويزيد عليه أن يحول نتائج التدبر إلى سلوك ظاهرمعلن . وإذن فـالتدبير رهـن بالتدبر ، وهذا أساس التدبير.

ونحن نريدأن (نتدبر) وأن (ندبر) تعليمنـا الإسـلامي واللغـوي ؛ علـى مستويين : مستوى الفلسـفة ، ومسـتوى السـلوك، أي مسـتوى البـاطن العميـق، ومستوى الظاهرالبادي (السطح) .

وفي ضوء هذا المستوى من(القدر) و (التدبير) ؛ فإننا مطالبون بتفقه ما يسـمى (فلسفة) الترابط بين القرآن الكريم واللغة والتاريخ ، أو طبيعة الترابط بين هـذه الأمور الثلاثة :وهذا ما يقال عنه في علـوم المنـاهج وطـرق التدريـس (طبيعـة المادة) .

ونبادر فنقول : إننا نريد مواد دراسية منفصلة ، ولا نريد فروعا لغوية ، كمـا لانريـد مطلـق مـادة التـاريخ التـي مقـوم رئيـس مـن مقومـات الدراسـات الإجتماعيـة ، كـلا، وإنمـا نريـد شـيئا جديـدا يقـال لـه: الدراسـات البينيـة **InterDiseiplinaryResearch** . وهذه البحـوث فـي حاجـة أن نسـتوضح أمرها هاهنـا ، وعلـى المسـتوى الفكـري والفلسـفي . وهـذه النقطـة (المسـتوى) الأخيرة ليس مجالها في هذا الكتـاب . وإن كنـا سـنقدم – فـي عجالـة – بعـض ملامح هذه الدراسات .

لقد مرت مناهج التعليم المصرية بمراحل عديدة من الفكر التربوى ، ومن أبرز تلك المراحل ، ما هو سائد عندنا فيما هو معروف باسم" منهج المواد الدراسية المنفصلة " . وأمثلته التعليمية واضحة فى جعل كل مادة دراسية نظاماقائما بذاته ،ولا صلة له بغيره من المواد المجاورة . ووفقا لهذا الفكر كانت المواد الدراسية • حتى فى اللغة - بمثابة جزر معزول بعضها عن بعض ، ولكل جزيرة كتاب ،وحصة ، وأمتحان فى آخرالعام . وكانت العناية فى هذه المواد بالمعرفة وحدها ، وضرورة استيعابها ، والإلمام بها – عن آخرها – وكما جاءت عن أهلها ومختصيها .وهذا هو مايعرف بالترتيب المنطقى الذى فرض فى التدريس - مايسمى بالطريقة التقليدية أحادية الاتجاه ؛ من المعلم إلى التلميذ ، وليس العكس .

وبمرور الزمن ظهرت الحاجة ملحة إلى دور المتعلم، وكسر عنفوان المعرفة ، التى أصبح الإلمام بها صعبا إن لم يكن مجالا وفقا لتطورها . وزيادتها ،وإتساع رقعتها ، فيما يعرف بالانفجار - التضخم - المعرفى .

وفى مقابل تلك الضغوط كان واضحا ضرورة زيادة فاعلية المتعلمين ، ومعالجة الترتيب المنطقى بترتيب آخر هو الترتيب النفسى (السيكولوجى) مع ضرورة تعديل طرق التدريس .

وجرت محاولات عديدة منها "الترابط" و "التكامل" فى صورة المختلفة : التكامل الأفقى ، والتكامل الرأسى ، والتكامل الداخلى ، والتكامل الخارجى . وكذلك جرت محاولات الدمج . وكلها محاولات صحيحة فى ذاتها ، أو هى صحيحة نظريا ، ولكن تطبيقاتها العملية باءت بالفشل ، ولم تكن نتائجها - فيما نرى – على المستوى المطلوب ؛لاتساع رقعة المعرفة ، وتشعب علاقات أنظمتها بعضها ببعض ، فضلا عن تسطح المعالجات والسرعة فى الإنجاز ، من دون تجريب كاف كثير.

وثم ملحظ لم تتنبه إليه كل تلك المحاولات ؛ هو أن المكاملة ، أو التكامل ليس مجرد إقلال – تقليل – أحياز الكتب ، واختصار الصفحات ،

وتحريك موضوعات من هنا ؛ لتكون هناك، وما هى – المكاملة – بالحذف والإثراء ، من دون خارطة فكر ، ولاشبكة علاقات تحكم كل الإجراءات التى يجب اتخاذها فى المنهج ، وتجسيد كل ذلك فى طريقة تدريس .

لقد عولجت فكرة التكامل معالجة لا أساس لها ، والدليل على هذا أن مكاملة المعرفة ، كانت تقتضى مكاملة طرق التدريس ، وكانت تستوجب التدريس بالفريق، وكانت تستوعب التدريس التعاونى وكل هذا لم يحدث ، بل زاد العبء على المعلم ؛ فبعد أن كان مطلوبا منه معالجة نظام معرفة واحدة : مادة تخصصه ، أصبح لزاما عليه أن يعالج أكثر من نظام ، وهو لم يعد لمثل هذه المعالجة ، بل إنه قد لايرى تلك المعالجة من أعماقها الحقة ،كما هى موجودة ، لا كما يتصوروها .

ولعل القارىء قد أدرك أن تطوير المنهج أمر يبدأ من إعداد المعلم ، فضلا عن أن إعداد العلم يجب أن يبدأ من فلسفة، وهذه الفلسفة والعلاقات المتبادلة الموجودة بين : القرآن واللغة ، والقرآن والتاريخ ، واللغة والتاريخ . وعلى أساس تلك الشبكة والعلاقات يتم أمران : إعداد المعلم ، وتطوير المحتوى فى التعليم العام بدءا من المرحلة الإعدادية فالثانوية .

وفى عبارات أكثر وضوحا فنحن فى حاجة إلى مقررات متقنة الصنع تجمع بين المحتوى الإسلامى ،والتفكير اللغوى ، والحوادث التاريخية التى شهدت تطور اللغة ، والحادثات الإسلامية . وقد نضطر - حتما – إلى دراسة البيئات التى تمت فيها تلك الحادثات ، ومحاولات التطوير، وحتى محاوت الفشل ؛ لكى نتخذ منها العبرة والعظة ، ونزداد بها بصرا ،ومنها فائدة .

ونعتقد أن أهم ما يجب أن تنتهى إليه عمليتا التدبر والتدبير هاتين ؛ أن نصل إلى مايسمى "فلسفة" التداخل بين الدين واللغة والتاريخ بوصف هذه المنظمة الفردية نظاما معرفيا واحدا . ويعيننا على هذه الفلسفة أصحاب التخصص والرأى من علماء الدين ، وعلماء اللغة ، وعلماء التاريخ وبخاصة التاريخ الإسلامى . وهم يحددون لنا فى تلك الفلسفة أمرين : الثوابت التى

لامحيد عنها بين الدين واللغة والتاريخ ؛ والمتغيرات التى تكون مظنة التدخل ؛ بغرض التطوير كلما عرض عارض ، أوجد جديد فى حياة المجتمع والناس .

ومن خلال تلك الفلسفة نتصور الأهداف العامة لذلك التداخل والترابط بين الأنظمة الثلاثة المشار إليها . ونعتقد أن تلك الأهداف يجب أن تكون لمراحل التعليم المصرى كله : الابتدائى ، والإعدادى ،والثانوى ،والجامعى ، من دون استثناء . وهذه الأهداف العامة نقترح أن تكون كما يلى :

1 ـ حفظ القرآن الكريم متدرج مع المراحل التعليمية قبل الجامعية ، وحفظه كله بنهاية التعليم الجامعى .

2 ـ الوعى بأسباب التنزيل بعد الاستيثاق منها ، وتجميعها فى صورة مُتفق عليها ، وإعادة صياغتها فى صورة مطورة حديثة تناسب عقول الطلاب على طول مراحل التعليم .

3 ـ دراسة التاريخ الإسلامى المواكب لنزول الوحى ، والمصاحب فترات القوة الإسلامية ومقدماتها ، والمصاحب فترات الضعف وأسبابه .

4 ـ دراسة الشعر العربى من منظور لغوى تاريخى وفقا لفترات القوة والضعف الإسلاميتين .

5 ـ دارسة اللغة العربية من منظور دينى ، وعقلى ، وتاريخى صاحب فترات الوحى ، وفترات القوة ، وفترات الضعف.

6 ـ دراسة السنة النبوية المطهرة دراسة لغوية تاريخية متزامنة مع فترات الوحى ، فى مكة والمدينة ، وفى حياة الرسول (ص) حتى وفاته .

التجسيد :

كنا قد تصورنا المنهج بتسعة أركان قدمنا منها اثنين هما التدبر والتدبير . وهنا نتناول الركن الثالث ، وهذا التجسيد .

ونقصد به ترجمة الأهداف العامـة التـى اقترحناهـا إلـى مايسـمى "بـالمحتوى" . ونحن ممن يرون أن القيمة الكبرى لفلسفة المنهج أنها تحدد لنا طبيعة المعرفـة ، وطبيعة المتعلم ، وخصـائص المجتمـع . فضـلا أن تلـك الخصـائص الثـلاث يجب أن ينتهى أمرها إلـى مايسـمى بـالأهداف العامـة وإلـى هنـا ينتهـى التدبـر والتدبير .

أما التجسيد فهو كما قلنا مرحلة تحول فيها الأهداف العامة الى محتوى . ولهذا المحتوى شكلان : أحدهما فى صورة عنوانات وأسماء المواضيع؛ إمـا فى صورة خطية متتابعة ، أو فـى صـورة علاقـات متشـابكة ، أو فـى صـورة دائرية . الثانى هو الكتاب المقرر . وفى كـلا الشـكلين يجـب توزيـع المحتـوى على مراحل التعليم الأربع : الابتدائى والإعدادى والثانوى والجامعى . ويعمـل بهذا التوزيـع فـى كـل مـن النصـوص القرآنيـة ، ونصـوص السـنة الشـريفة ونصوص الشعر والأدب ، والنصوص التاريخية : غربيا ومصريا وإسلاميا . ويجب أن ينتهى أمر الشكل الثانى للمحتوى إلى كتاب واحد لاغـير لكـل صـف من صفوف كل مرحلة تعليمية . وفى هذا الكتاب تضفر النصـوص كلهـا وفـق حقبة تاريخية أو حقبتين فى العام الدراسى الواحد . وتقوم دراستها على تحليـل تلك النصوص تحليلاً لغوياً،وجمالياً،وعقدياً،وتاريخاً،وكذلك من متطـور مقـارن بين كل حقبتين تاريخيتين ، وبين نوعـى الوحـى : المكـى والمدنـى ، مـع بيـان الفوارق اللغوية ، والسياسية ، والاجتماعية ، وأثرها فى منهج النصوص .

وقد تعد تلك الكتب فى صورة قضايا دينية وتاريخيـة ولغويـة وبلاغيـة تعرض فى صورة حـوار ، وتشـرح فـى صـورة حـوار ، ويكـون تقويمهـا فـى الكتـب تقويمـا للحفـظ : قـرآن وسـنة وشـعرا ، وتقويمـا للفهـم اللغـوى ، والفهـم العقدى ، والعبادات ، والمعاملات ، وتقويما للفهم التاريخى للعلاقات فى تتابعها الزمنى ، والأسباب والنتائج فى صورة موضوعية مبررة ، لاذاتية لاسند لها ، مع ضرورة توفير كراسات للنشاط ، وأدلة المعلم .

التجريب والتنفيذ :

ونقصد من هذا التجريب ، التجريب التربوى ؛ بأخذ أراء المختصين فى فكرة الكتاب الواحد من منظور ثلاثى : إسلامى لغوى تاريخى . ومعرفة مصاعبه ومزاياه ، وعيوبه على المستوى النظرى ،وترصد نتائج ذلك التجريب .

ثم نأتى إلى تجريب أخر هو الميدانى ؛ أن تدريس الكتب ، أو مايقال له : التنفيذ ونختار لكل كتاب فريقين من المعلمين : الذكور والإناث ـ فى كل محافظة فى مدارس تمثل البيئة العامة للمحافظة : الريف والمدن . ويدرس الكتاب بأكثر من طريقة : الإلقاء فى مجموعات كبيرة ، وفى مجموعات صغيرة ، والمناقشة والتكليفات والتلخيص ، والتدريس بالاستقصاء ،وبالفريق ، وغيرها من طرق التدريس ، فى فترة زمنية واحدة ، فى كل المحافظات بإشراف وزارتى : التربية والتعليم والتعليم العالى وبخاصة كليات التربية ، والمركز القومى للامتحانات (التقويم) .

وتتابع تلك التجارب أولا بأول ، وترصد نتائجها فى تدقيق وتتابع ، ثم تحلل تلك النتائج فى الركن التالى :

الفحص والتعديل والإقرار :

وفى هذا المستوى يعكف المختصون على دراسة نتائج التجريب والتنفيذ ، من حيث : المحتوى ، والطريقة ،والمعلم ، والتقويم الآنى ، والتقويم الختامى ، ومستويات الجودة ، ومستويات الضعف ، وإجراء التعديلات اللازمة ، ثم معاودة التجريب ، ثانيا ، ثم ثالثا حتى يستقر الرأى على إقرار الكتب لكل صف فى كل مرحلة .

التعميم والتطوير :

وفى هذا المستوى تتولى وزارة التربية والتعليم طبع الكتب التى استقر الرأى عليها ، وتوزع على المدارس ، ثم تنفذ لمدة خمسة أعوام على الأقل مع مراكمة نتائجها : شهريا وسنويا، وتحليلها كما وكيفا ،وإحصائيا عاما بعام لتحديد عوائد تدريس تلك الكتب فى تحسين الوعى الدينى بقضايا الإنسان والوطن والمجتمع كله ، وقضايا اللغة ، وقضايا التاريخ . ثم ترصد العيوب ، وتطور بعدها بما يناسبها .. وهكذا .

على أن ما سبق كله لابد له من إجراءات أخرى لازمة له ، ولا مناص عنها وأولها وضع خطة قومية مصرية لتحفيظ القرآن الكريم للمسلمين طوال رحلة التعليم منذ المرحلة الابتدائية حتى ختام الدراسة الجامعية بلا فرقان بين الكليات العملية العلمية ،ولا الكليات النظرية الأدبية .

هذا هو "الحدث" الأكبر الذى نسعى إليه . ولابد من أن نضيف إلى الحدث "الزمن"؛ حتى يكون فعلنا تاما . لانقصان فيه . ويجب أن يكون الزمن هاهنا ـ فى مثل هذا الشروع ـ أمرا ، ومضارعا . فعل الأمر هو "القرار السياسى" بتبنى مثل ذلك المشروع على مستوى البحوث فى الجامعة ، وفى مراكز البحوث التابعة المعنيه بمثل هذا المشروع . ومادام القرارقد صدر : فليكن "المضارع" فى "الحال" نبدأ بالعمل فى المشروع ... وفى "الاستقبال" ليكون منهجا وأسلوبا فى التربية المصرية بلا كلل ولا توان .

إن "تحفيظ" القرآن هو الأساس المتين لهذا المشروع . ولسنا مع من قد يقولون : إن تحفيظ القرآن أولى به الأزهر : مدارسة وجامعته بكلياتها ، نقول : كلا إن الماء قسمة بين الأزهر والتربية والتعليم الجامعى ، كل شرب متعاون فية الأزهر يتولى أبنـاءه الراغبين فيه ، ولا تهاون فى شروط حفظ القرآن مطلقا ؛ على أن يعيد رسم خطته ليوزع فيها أجزاء القرآن اللازمة للمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية ، وكل كلية من كليات جامعة الأزهر : شفهيا

وتحريريا ، كمادة رسوب ونجاح تضاف للمجموع ، ولاتجاز الشهادات إلا بحفظ المقرر المنصوص عليه من القرآن والأحاديث النبوية وفهمها .

أما وزارتا التربية والتعليم ، والتعليم العالى والبحث العلمى ؛ فلديها سنوات السلم التعليمى موجودة حتى الثانوية العامة ،وقبلها عامان للحضانة ، مع ضرورة عودة السنة السادسة للمرحلة الابتدائية وإجمالى تلك السنوات أربعة عشر عاما يحفظ فيها ثلثا القرآن الكريم ، وكثير من الأحاديث . ويتبقى الثلث للمرحلة الجامعية : شفهيا وتحريريا : رسوبا ونجاحا ولا تجاز الشهادات بغير الحفظ . وقد تزيد القدراللازم حفظة ، لنضعه على كاهل المرحلة الإبتدائية لصفاء ذهن الصغار من التلاميذ ثم تندرج فى توزيع الباقى على المراحل ، الإعدادية والثانوية والجامعية ، مع تعميق مستويات الدرس والتحليل بما يناسب التطور العقلى للطلاب فى كل مرحلة .

وفى المرحلة الثانوية بوجه خاص تعالج النصوص القرآنية والتاريخية معالجات متعمقة لغويا وبلاغيا ، من المنظورات الشفهية : قراءة وتحدثا ،واستماعا ،ومن منظورات كتابية : صمتا وتعبيراً مكتوباً وبحفظ القرآن الكريم نضمن المادة الخام التى تجرى عليها الدرس والتحليل اللغوى : نحو الأية أو السورة ،وبلاغة الآية أو السورة ، ودلالة كل أية ، ومجمل السورة ، وكذلك نحو النص النثرى : حديثا وتاريخا ، وبلاغته ، ودلالته . وبذلك نضمن نقاء القاموس اللغوى ، ودسامة التركيب الذهنى ، وتعدد منظورات المعالجة الشاملة لكل من طرائق القول ، وتركيب النصوص ، كما نضمن الخشوع فى الدرس ، والتأمل العقلى .

وفى المستوى الجامعى يعمق الجانب الفقهى العقلى من منظورات : علمية ، وقانونية ، واقتصادية ، وإنسانية ، واجتماعية ، فضلا عن خصوصيات العقائد والعبادات والمعاملات من دون إهمال الفحص اللغوى ،

والتطور التشريعى التاريخى مقارنا بين الوحيين : المكى والمدنى ، والمراحل التاريخية فى الدعوة الإسلامية .

وعلى المستوى الجامعى فى كليات التربية والأداب ودار العلوم ، يجب أن يعد المعلم الموسوعى : :إسلاميا ولغويا وتاريخيا ، وكل ذلك يدور حول محور واحد، أو مدخل واحد هو "مدخل تحليل النصص" : القرآنية والأحاديث ، والتاريخية والشعرية ؛ تمهيدا للعمل بهذا المدخل ، فى التعليم العام ، ومن دون إغفال الدراسة المتخصصة . وهذا يقضى أن تعد الجامعات مقررات وفق هذا المدخل للطلاب المعنيين بالعمل فى مهنة التعليم والتدريس .

إننا فى حاجة إلى تكتل، لا يعزلنا عن غيرنا ، ولا يذهب خصائصنا ؛ يجب أن ننفتح على تراثنا بمثل ما تنفتح على تراث الأخرين ، وأشد ؛ ولاسبيل إلى الثبات من دون تكتل وبخاصة التكتل التربوى .

يبارى الناس أنفسهم كشوفا	، ونحن - هنا - ملوك مجادلات
رجاهم فى العلوم طحين حب ،	ونقتات النوى ، والجعجعات
نسوس جيادنا بلجام غرب	ونبرع فى المقال ، وفى العظات
فسادوا ، والتفوق كدح عقل	وللحشرات غصات الممات
وكيف يسود فرع ، دون جذر	من الأفكار ، والنضر الثقات؟
ومن عقل صقيل لايهاب	ومن عزم نضيد فى التفات
إذا لم نمتلك رؤيا ، وعزما	من الأجداد فى لجج الحياة
فنحن كقطعة الفلين هونا	ستهلكنا النوى يوم السعاة
على شط من النسيان رحب	كصبغ العرس فى كف البنات
يظل له أريج بعض يوم	وحتما سوف يمضى فى انفلات!

إن ماسبق كله ما أردنا به سوى أن نستوثق مما فى حوزتنا ، ومما هو بين أيدينا ، وما نحسنه . وأن ننساح به فى تعرفنا على الأخرين ، ولكى يعرفنا به الأخرون بصمة ووجودا واحتراما . لابد من أن نعرف ما عند غيرنا ، ومن بعد أن نلم تماما بما عندنا ونتيح للأخرين أن يتعرفوا به علينا. لابد لنا من النزال بأسلحة من صنعنا ، وبقمح من عندنا ، وبدين هو مفخرتنا ،وبلغة هى شرفنا . والنزال بغير تروس عقلنا مغامرة . وهو باسلحة غيرنا حمق وطيش وجهل . نحن لنا نظرية . وللأخرين نظرية ، والنزال هاهنا حتم بين نظريتين ؛ وخصوصا فى نتائج النظريتين وما فائدة كل منهما لاهلهما . وللحضارة والتاريخ الباقى ، لا التاريخ العجول الزائف الفانى .

الفصـــل الرابـــع عشـــر

النظام التعليمى المصرى من منظور إعلامى

الفصـــل الرابـــع عشـــر

النظام التعليمى المصرى من منظور إعلامى

الإعلام فى حياة الشعوب - فى هذا القرن ، وما بعده - له دور ليس بمنكور على الإطلاق : صوتا ، وصورة ، وكلمة . وكلما كان حساسا نزيها دل على صلته الوثقى بالنبض العام ، وأكد دوره فى التطوير المنشود من كافة اتجاهات الرأى المجتمعى العام . فكيف تبدو صورة النظام التعليمى المصرى ، أو صورة السياسة التعليمية المصرية فى الوجه ، أو المرآه الإعلامية ؟ هذا ما نحاول أن نتبعه من خلال فترة زمنية بعينها تعود إلى ثلاث سنوات ، أو أربع خلت على الأكثر.

ونبدأ ذلك التتبع من عند سؤال بعثت به صبية يانعة فى الصف الثانى الثانوى بمدرسة مصر الجديدة الثانوية للبنات ؛ حيث أرسلت سؤالا محدد لصاحب "صندوق الدنيا" الكاتب الشهير ؛ أحمد بهجت ، ونشره فى صندوقه **فى الصفحة من الاهرام :17 سبتمبر1997 ، بعث تقول :**

الموضوع : متى يتم استقرارسياسة التعليم فى مصر؟

السؤال : يطالعنا بصفة مستمرة ودورته وموسميه العديد من التصريحات بشأن تطوير العملية التعليمية فى مصر نظرا لأهميتة التعليم القصوى فى تنمية المجتمعات والشهوب ، وخلال هذه الحملات الإعلامية يصدر قرار مفاجىء يسن له قانون يتم التصديق عليه عادة فى زمن قياسى فى مجلس الشعب ، وتردد معظم وسائل الإعلام القومية التى يتم تمويلها من قوت الشعب المكافح ، العبارات الطنانة التى تشيد بالمميزات والأهداف والنتائج الباهرة المتوقعة من هذا القرار ، ومدى توفيق الوزير المختص " وزير التعليم " فى ابتكار هذا

القرارومدى التأثير الجذرى لهذا القرار فى تطوير العملية التعليمية فى مصر . ثم لاتنقضى إلا مدة زمنية قصيرة ، ويصدر قرار جديد آخر بإلغاء القرار السابق. وبالطبع يتم اتخاذ القرار الجديد بنفس الأسلوب السابق .

سيدى الفاضل : نحن هنا لنا بصدد شخص محدد ، أو وزير بذاته ، ولكن سؤالنا هنا يعنى الأسلوب الديمقراطىالذى تتخذ به القرارات الوزارية الفاعلة والمؤثرة على مستقبل النشىء فى هذا البلد ذى الخمسة آلاف عام من الحضارة والبلد الذى عرف أول حكومة مركزية .

برجاء التكرم بإفادتنا بالرأى .. هل نعيش على الأمل فى أن نصل قريبا إلى الاستقرار فى السياسة التعليمية فى مصر ؟ أم أن هذاالأمل ببعيد المنال ؟ والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته " .

"من الأهرام :17 سبتمبر 1997 ، بعثت تقول :

ذلك كان النص الذى نشره "صاحب الصندوق" لفتاة من مصر تعانى مما يعانيه الناس فى مصر متصلا بعمرها ، وهو التعليم .

وصيغة المنشور ولغته جيدة مسبوكة إلى حد بعيد فى ضوء عمر صاحبته ، ولا أدرى هل تدخل فيه الكاتب ، فهذب ، وصوب ، وصحح ، وأقام المعوج ، وسدد الثقوب اللغوية ؟ وكنت أتمنى لو نشر الصندوق لغة الفتاة كما هى من دون أدنى تدخل من الكاتب . ليته فعل . وإلا فإن هذه الفتاة تعد فلتة فى التفكير واللغة ، وفى التعبير الكتابى الموجز الدال الموحى كل الإيحاء بأزمة خانقة يحياها الملايين الستون من الشعب المصرى . ولو أن هذا الخطاب كان موضوع تعبير تحريرى فى امتحان شهادة عامة ، لأعطيته الدرجة النهائية

فخورا به ، مرتاح الضمير كل الراحة آملا الخير فى صاحبته ، وفى مستوى التعليم اللغوى والذهنى فى مصر.

الرسالة كما قلنا قصيرة موجزة مركزة ، محبوكة غاية الحبكة . ذات عنوان دال ممثل فى الموضوع . ولها مقدمة رشيقة لاذعة ناقدة متلاحقة تقدم وصفا بليغا لسياسة بلد تعليمية ، ولدور الإعلام فى متابعة هذه السياسة ، ولخطر التعليم والإعلام ودورهما فى حيوات الناس وبخاصة النشء فى أرض مصر .

فى هذه الرسالة بيان مركز لدور الناس فى سياسة الدولة ، ودورهم فى حياة الإعلام ، إذ "تمول من قوت الشعب" ! فى بلد له تاريخ وحضارة قالوا فى كتب التاريخ : إن عمرها يمتد لخمسة آلاف عام مضت ، ولها حكومة مركزية ، كأول شكل تنظيمى "للدولة" على مستوى العالم بمعناها السياسى . ولنحاول الآن - قبل التفصيل - أن نعيد قراءة الرسالة مرة ثانية من منظور أكثر عمقا .

تقول الفتاة : "... بصفة مستمرة ودورية وموسمية" ! وهل تدرى تلك الفتاة ما كتبت بهذه الكلمات الثلاث : : الاستمرار ، والدورية ، والموسمية . لقد جانبها الصواب فى "مستمرة" ، وأصابت كبد الحقيقة فى "دورية" و"موسمية" .

إنها بذلك تشير بهاتين الكلمتين الأخيرتين إلى أن الإعلام إنما هو "تكية" للمسؤلين فى "مواسم بعينها" وفى " دوريات" محسوبة . وعادة ما يكون المجال متاحا لوزارة التعليم فى أيام الامتحانات العامة ، والنتائج ، وقبيل بداية الأعوام الدراسية . وتغلق أبواب المدارس فينشغل الإعلام بمكتب التنسيق . وهكذا . أما ما عدا هذه المواسم فلا تعليم ، ولاسياسة له ، ولايمكن متابعة التعليم طوال العام : الدراسى والميلادى . وكأن المشاكل لاتوجد إلا فى الامتحانات والنتائج والتنسيق .

وتقول الفتاة :.... نظرا لأهمية التعليم القصوى فى تنمية المجتمعات والشعوب" الفتاة هنا فيلسوفة تقدم لنا السبب من وراء الاهتمام الإعلامى بتلك التصريحات المتصلة بتطوير العملية التعليمية ، والسبب هنا ــ كما تقول فتاتنا ــ هو دور التعليم فى حياة المجتمعات والشعوب .

لقد فات الفتاة - وهى معذورة - أن تقول لنا : إن الحراك الاجتماعى فى بلدنا قائم الآن على حراكين مهنيين رئيسين هما : الحراك المالى الاقتصادى ، والحراك التعليمى ، وكلا هذين الحراكين قد تقول لهما ، الحراك المهنى . وأهم الجوانب المهنية ما قام على التعليم ، لا ما قام على رأس المال لمجرد أنه راسمال : موروث ، أو مكسوب ، بشكل أو بآخر .

نحن فى مصر أناس اتخذت من التعليم خيارا لاتفريط فيه ، من أجل الحراك المهنى ، وما يتبعه من حراك اجتماعى ؛ لأن وراثة المال ليست متاحة للغالبية العظمى العظيمة من شعبنا . ومن هنا أصبح التعلم والعناية به الشغل الشاغل للناس فى مصر رغم زيادة نسبة الأمية ، ورغم التكلفة المالية ، ورغم التبعات الاجتماعية التى يلقيها الطلب المتزايد على التعليم ؛ على نحو لا تناسبه مستويات الأجور ، ولا مجالات العمل وحاجات السوق الاقتصادى فى مصر ، ورغم تزايد نسبة البطالة عاما بعد عام . رغم كل هذه فما زال الاعتقاد فى التعليم راسخا ، والاعتداد به مطردا .

وتصف الفتاة سلوك الإعلام بأنه " حملات إعلامية " . الحملات هنا توحى فى سياق رسالة الفتاة بأنها موجهة لصنع رأى عام مؤيد موافق يبارك ما يراه الكبار من دون مناقشة عامة متأنية مستفيضة ، وهذا ما التفتت إليه ، وأكدته الفتاة بقولها - بعد ذلك ــ : " وتردد معظم وسائل الإعلام القومية ... العبارات الطنانة التى تشيد .... " !

هذه الفتاة تضع يدها على عيب خطير فى إعلامنا المصرى مفاده كلمة "معظم" وكلمة "العبارات الطنانة " وكلمة " تشيد " ! ونحن فى بلد حزبى يتولى الحكم فيه "حزب حاكم" يحكم الأغلبية لذلك قالت الفتاة "معظم" ولم تقل "كل" ؛ لأن هناك وفقا للأسلوب الحزبى معارضة قد يكون لها رأى مخالف لما يراه الإعلام القومى ، وهو إعلام حزبى بالضرورة يتبع الحزب الحاكم من حيث الفلسفة ، وهذا مالابد منه .

تثير الفتاة فى أذهاننا قضية مهمة : هل الإعلام القومى هو بالضرورة "ميكروفون" لرجال الحزب الحاكم ، يعلى أصواتهم ، ويردد كلماتهم مرارا وتكرارا فى إلحاح مقصود ليثبت الكلام فى مخيلات الناس من كثرة تواردە ، وترداده والإصرار عليه ، بمثل الإعلانات ، فيصدقه الناس ؟ أم أن هناك دورا أخر يصاحب هذا الترداد ؛ ويجب أن يمارسه الإعلام القومى فيما يتصل بتصريحات المسؤولين ؟

وفى عبارة أخرى هل ينصر الإعلام القومى أصحابه المسؤولين ، ظالمين ومظلومين ؟ بمعنى هل ينصرهم مظلومين بالدفاع عنهم وتبيان محاسنهم وسلامة نياتهم ، وإخلاصهم ضمائرهم فى الله والوطن والمجتمع ، ومصالحه العليا . وهو ينصرهم ببيان أخطائهم ، ومثالب مسالكهم ، وتقويم إعوجاجهم إذا ما انحرفت بهم السبل ، وخانوا اليمين الذى أدوه فى سلامة الوطن ومصالح أبنائه ، ورعاية المال العام .

وكثيرا ما يبالغ الإعلاميون فى تصور النتائج لمشروعات لما تسفر عن حصادها . وهذا ما تشير إليه الفتاة : ..... التى تشيد بالمميزات والأهداف والنتائج الباهرة المتوقعة من هذا القرار ، ومدى توفيق الوزير المختص " وزير التعليم " فى إبتكار هذا القرار ، ومدى التاثير الجذرى لهذا القرار فى تطوير العملية التعليمية فى مصر " !

إن الشاهد من الفقـرات السـابقة أن هنـاك بهرجـة ، و"تلميعـا" إعلاميـا و "زفـة" تصـاحب القـرارات ، أو المشـروعات المنتـوى عليهـا . وهـذا كلـه مـن قبيـل "الإلحاح" وتكوين رأى عام مستعد ، وأتجاه متحرك نحو ما تريـده "السـلطة" ، وهى هنا "وزارة التربية والتعليم" ، التى كان اسمها "التعليم" .

هذا ما لحظته الفتاة ، وهو ما حدث فعلا ؛ حيث أفسح الإعلام سـاحاته المكتوبة ، والمسموعة ، والمنظورة الفضية لصناع قرار الثانوية الجديدة ، وقد أفاضوا فيه شرحا ، وفيه مدحا ، وكم هللوا ، وبشـروا بـالنصر القريـب علـى الثانوية القديمة التى عددوا معايبها ، ومثالبها ، ومسؤوليتها عن البطالة ، وعن سوء المستوى ، فضلا عن ضخامـة المحتوى ، وكـانت هـى ـ فـى زعمهـم ـ المسؤلة عن الدروس الخصوصية ، وعن ذاكرة الحفظ ، وعـن تعطيـل ثقافـة الإبداع .

لقد "بشروا" بالنتائج من قبل البداية فـى تجريـب النظـام ، وإنمـا طبقـوه تطبيقا ، فكان لهم "دفعات مزدوجة" ثار بشأنها جدل فى شكل تنسيق كل منها ، وفى تنسيقهما معا ، وفى أعداد المقبولين فى الجامعة ؛ من هذه الحديثة ، ومـن تلك القديمة .

لقد لحظت الفتاة ما دار على السـطح ، ولعلهـا إحـدى المكتويـات بنـار النظام التعليمى فى شكله القديـم ، فـى صـورة أخـت لهـا ، أو أخ ، أو قريـب . وهى نفسها ـ وقد برمجت على الثانوية الجديدة ـ فوجئت بالغـاء التحسـين مـن بعد سنوات قليلة جرى فيها الأخذ به .

لكن الذى لاتعرفه الفتاة أن النظام الحديث للثانوية العامة لم يمر بمراحـل العلم المعتد بها فى البحوث التربوية :

1 ـ لـم يؤخـذ رأى أهـل التربيـة فـى كلياتهـا ، وإنمـــا أخـذ رأى المستشـــارين المقربين لصناع القرار .

2 ـ لم يؤخـذ رأى الجمهور المستهدف ، وهم الطلاب فى المرحلة الثانوية العامة .

3 ـ لم يؤخذ رأى الجمهور الممول ، وهم أولياء أمور الطلاب ، وممثلوالرأى العام الإجتماعى .

4 ـ لم يجرب هذا النظام تربويا كما هو معروف فى علوم المناهج وطرق التدريس . كل ما حدث مشاورات داخلية اصطفى لها نفر من الضالعين ، أو ممن كانوا ضالعين فى بؤرة الضوء ، ثم انحسر عنهم ، فصنعوا بهذه الفتاة وبأمثالها مالا يعتد به ، ولا يقره علم المناهج ؛ والنتيجة أن هذا النظام كان قفزة فى مجهول ، أو سقطة من حالق ، وهذا الرأى ذكرته الفتاة فيما سنقوله فى الفقرات التالية .

تقول الفتاة :" ... ثم لا تنقضى إلا مدة زمنية قصيرة ويصدر قرار جديد آخر بالغاء القرار السابق . وبالطبع يتم أتخاذ هذا القرار الجديد بنفس الأسلوب السابق"!!

ولماذا لايكون الأسلوب السابق هو أسلوب الفتاة نفسها ؟ ولم لا ؟ وقد قال شوقى : " **إن الصائب يجمعن الصابين؟** . أو قل : إن الأزمات لها قدرة على إنطاق الناس ليبوحوا بما يعتمل فى صدورهم . وسواء أكان النوح على لسان دون لسان، فهو نوح وكفى ، ولابد ـ كما يقول محمد إقبال:" **لابد للمصدور من فيضان**"!

الفقرة السابقة تكثف ـ دراميا ـ أزمة المقال فى أمرين اثنين ، وتعريض واحد . أما الأمران فهما : المدة الزمنية القصيرة للتطبيق ، وصدور قرار بإلغاء القرار السابق. وأما التعريض فهو فى آخر الفقرة وذروته " بنفس الأسلوب السابق" !

ما كتبته الفتاة ، أوما أملاه عليها من هو أكبر منها عمـرا وجرحـا ، هـو البنيـة الظـاهرة للأحداث ، ولايختلف فـى قراءتهـا اثنـان ، لأنهـا حدثـت عيانـا فـى مجتمعنا . لكن للقـراءة بنيـة عميقـة لـم تدركهـا الفتـاة ، ولا أهلوهـا ، ولا أهـل التربية أنفسهم .

لم تدرك الفتاة الفارق بين القرارين : القديم والجديد . ولم تدرك مغزى الوقت فى القرارين : القديم والجديد . ولم تدرك مساحة السلطة فى المجـالين : القديم والجديد.

لقد إتخذ القرار قديما بعد إعداد المشروع كله ـ فيما نعتقد ـ بيـن أهـل السلطة المعنية ، وبعض المستشارين . ثم عرض على مجلس الوزراء والهيئـة العليا للحزب الحاكم ، وقدم إلى مجلس الشعب ، وأجـيز . وبغض النظـر عـن كفاية المناقشات التى أجريت فى مجلس الشعب ، ونوعها ، والمشاركين فيها ؛ فكـان لابـد مـن إنجـاز المشـروع ؛ لأنـه مقـدم مـن جنـاح حزبـى ، للمجلـس التشريعى ، مع ضوء أخضر بضررة التمرير . والأزمة هنا ماثلة فى أن فكرة المشروع فكـرة فـرد ومستشـارين. والمناقشـات لـم تكـن سـابغة مـن مختصيـن يقدرونه التقدير والقدر اللازمين .

أجيز المشروع لأن وزارتى : التعليم والتعليم العالى كانتا فى قبضة يد واحدة ، وكان الرضـى موجـودا بيـن قمـة الوزارتيـن وصنـاع المشـروع . ثـم يمضـى الزمـن والتبـاهى يـزداد بالمبـانى التعليميـة ، والقضـاء علـى الـدروس الخصوصيـة ، والارتفـاع المجنـون فـى المجـاميع . وهـو "ورم" يخفـى تحتـه "فيروسات" ؛ ومع هذا صور الورم على أنه "شحم" يدل على الصحة والعافية .

يمضى الزمن وتفصل الوزارتان : واحدة للتربية والتعليـم ، والأخـرى للتعليم العالى والبحث العلمى الـذى كـان مسـتقلا ، وضـم إلـى التعليـم العـالى . والمغزى هنا أمران مختلفان فى غموضهما ، فأكثر الغمـوض كـان فـى انتهـاء أيام الصفاء والرضى بين قمة الوزارة وصناع المشروع . والأقـل غموضـا أن

اليد الواحدة لم تعد تقبض على كل الأمور ، ولم تعد لها الصلاحيات التى كانت ردحا من الزمن .

وبدأنا نسمع عن الفيروسات المختفية تحت ورم المجاميع . ومن العجيب أن "الفيروسات" خفى أمرها على الأطباء ، ولم يكتشفها إلا فلاسفة القانون ! بدأنا نسمع أن هذا الورم غير معقول . وأنه مثل الشيك من دون رصيد . وأنه مثل أوراق البنكنوت التى تطبع من دون رصيد ، أى بمثل التضخم . وبدأنا نسمع عن المتفوق الفاشل الذى يجتاز حاجز التسعينيات ، ولا مكان له فى إحدى كليات القمة، وكل هذا سمعناه من الإعلام نفسه الذى غنى وسبح بحمد النظام الجديد وكم كان يقدس له . بدأنا نسمع عن أزمة الجامعات فى قبول أولئك العباقرة التى لم يجد الزمان بمثلهم . وفى الوقت نفسه عادت نغمة الأمية تعزف من جديد ، ونسمع عن تدنيها أرقاما ونسبا مئوية لم تتزحزح قيد أنملة عما كانت عليه ؛ إلى حد يجعل الأمل الوحيد فى ضياع تلك الأمية منا هو موت كل الأميين موتا طبيعيا ، وهذا يستغرق الوقت الذى تعجز فيه أنظمتنا عن محو تلك الآفة .

بدأ الإعلام الذى كان يشيد ، هو الإعلام الذى فتح الباب للنقد ، إلا أنه نقد مر جارح ، هو نقد كما يقال فى رياضة "الملاكمة" ؛ "تحت الحزام" ! وفوجئنا أن مجلس الوزراء ذاته فى أول اجتماع له فى شهر سبتمبر 1997 أو لعله أخر أغسطس 1997 قد اتخذ قرارا بمنع التحسين فى الثانوية العامة . وفى الأونة نفسها قرأنا فى إحدى الصحف المعارضة أن وزير التربية والتعليم قد هدد بالاستقالة . وأنه قد لوح بأن قانون الثانوية الحديثة أقره مجلس الشعب ؛ يريد أن مجلس الوزراء لم يسن هذا القانون ، ويقول بأن الغاء التحسين فى حاجة إلى مجلس الشعب الذى أقر المشروع الازم للتحسين ؛ ملوحا فى ذلك بتصعيد من نوع الالتفافات الحزبية ! وغيرهذين الأمرين لم نسمع كلمة واحدة من الوزير المسؤول عن نظام التحسين .

ولكن الذى سمعناه أن لجنة من عدة وزارات منبثقة بتكليف من مجلس الوزراء تتولى فحص قرار إلغاء التحسين . فى إشارة بالغة الأهمية سمعنا أن رئيس الجمهورية سيحضر بعض اجتماعات تلك اللجنة ! وصمت الوزير سادر هو وصمت من صاغوا المشروع وعملوا على إتقانه ، لكن الضوء يبدو أنه انحسر عن هؤلاء المستشارين .

وإذن فالسؤال المهم الحائر سؤالان : ما الذى حدا بمجلس الوزراء أن يتخذ هذا القرار ، ولماذا صمت الوزير عن تفسير لهذا الموقف الذى دق له الإعلام الدفوف أربعة أعوام متصلة ؟

وأقول مع الفتاة الواعية الحصيفة : " ... لسنا بصدد شخص محدد ، أو وزير بذاته ، ولكن سؤالنا هنا يعنى الأسلوب الديمقراطى الذى تتخذ به القرارات الوزارية الفاعلة ، والمؤثرة على مستقبل النشء .... فهل نعيش على الأمل فى أن نصل قريبا إلى الإستقرار فى السياسة التعليمية فى مصر ؟ أم أن هذا الأمل بعيد المنال"!

فى الفقرة السابقة تدعونا الفتاة إلى أمور ثلاثة مهمة :

الأول : ألا يتصور واحد من المتصدين للعمل العام أن الكلام موجه إليه على وجه الخصوص ، ينزلق الحوار إلى مستوى التحاور الشخصى فى حين أن القضية عامة تؤثر فى النشء كما تقول الفتاة نفسها .

والثانى : ضرورة التفريق بين سياسة الوزارة ، وسياسة الوزير وتعتقد الفتاة ، ونحن معها أنه ما من وزارة فى أى بلد من بلدان العالم الحر الديمقراطى تقوم على سياسة فرد واحد مهما أوتى من صفات "كاريزمية" تودى بمستقبل أجيال ، وتشطب من سجلات التطور أسماء شباب وشابات كان من الممكن أن يكونوا جميعا أوتادا فى أرض هذا البلد العريق الذى تقول الفتاة عنه :" إنه صاحب الخمسة آلاف عام من الحضارة ... والذى عرف أول حكومة مركزية" .

والثالث : متى نصل إلى الاستقرار فى السياسة التعليمية فى مصر ؟ . وأعتقد أن السؤال عن "متى" هو الذى جعلنا ، ويجعلنا ـ نحن المصريين ـ فى هذه الأوضاع الحدية بالغة الحرج . وكان حقنا أن نركز همنا ، وهمتنا ، وأبصارنا ، ومجامع قلوبنا على "كيف" نصل إلى الاستقرار فى السياسة ، لا التعليمية وحدها ، وإنما كل سياسة فى بلدنا العزيز .

المسألة عندنا مركوزة فى الخطة .وكل المسؤولين يعرف أكثر منا ، ومن آلاف غيرنا أن الخطة خطتان : طويلة المدى ، وقصيرة المدى . وأن فى الخطة أهداف نتنبؤ بها ، وأهداف نتوقعها . والفارق أن الأولى قد لا تكون تماما لأنها مجرد نبوءة . أما الثانية فمحال أن لا تكون تماما ؛ لأنها تقوم على نصيب كبير من الواقع والرصيد الخبرى الممتلك فى اليد فعلا . وبين هذين النوعين من الأهداف هناك حساب الحاصل ، أو العوائد ، وهو الفارق بين النبوءة والواقع ، ثم السؤال لماذا قل الواقع عن المأمول ؟

المهم أن يكون لنا ما يسمى "سقف" الآداء " فى التعليم على مختلف مراحله ، وهو سقف لانتنازل ولا نتخلى عنه ، ولا نكف عن الوصول والسعى إليه . فمثلا كلنا يقول أنه لابد من محاربة "الحفظ" و"التلقين" فهذا جزء من خطة وهو هدف نبيل لكننا مع الأسف نسلك سلوكا لايتناسب مع هذا الهدف . بل إن كل سلوكنا التعليمى يعاكس ذلك الهدف . والدليل على هذا أمران : أولهما أن هناك حسابا عسيرا تجريه وزارة التعليم لأى مستشار ، أو أى أستاذ جامعى يتجرأ ويضع للثانوية العامة سؤالا صعبا فوق مستوى الحفظ ، وهى حالات يعرفها اصحابها الذين حوسبوا ، وعنفوا من أصحاب القرار على ما فعلوه . والثانى إصرار الوزارة على التصريح أن اسئلة الامتحانات لن تجىء إلا من الكتب المدرسية ، ومن النماذج التى وضعت فى كل المواد الدراسية !

ولنأخذ مثالا للتطبيق على ما فى الفقـرة السـابقة ؛ امتحانـات القـراءة فـى اللغـة العربية فـى الثانويـة العامـة . فهـذه الورقـة موضعهـا غيـر معقـول ؛ حيـث إن القراءة ليست فرعا من اللغة ، إنما القراءة اللغة . فضلا عن أن القراءة محـال أن يكون لها كتاب مقرر . هذه نظرة قـاصرة فـى تصـور القـراءة . وإلا فبـأى مهارة لغوية يتعامل الطلاب مع باقى أوراق الامتحانات ؟ هل بالقراءة أيضـا ؟ وإذن فما معنى القراءة هنا ؛ هذا فساد فى النظرية . وبعدها تتوالى الأسئلة عن "المقابل" و"المضاد " و"الجمع" و"المفرد" . ومن موضوعات سبقت دراستها فـى العام الدراسى ؛ مقررة فى كتاب قررته الوزارة ، وما أنزل الله به من سـلطان ؛ هو كتاب القراءة .

أن أيسر قواعد الاختبارات والقياس تقول : إن "التطبيق" أهم من الفهـم ؛ ومن خلال التطبيق نستدل على الفهم . لكننا جهلنا معنى التطبيـق . وكـل مـا نفعلـه أننـا صببنـا المعرفـة فـى الكتـب صبـا ، ويحشـدها المعلمـون فـى أذهـان التلاميذ حشدا . ثم يكون السير التعليمى محددا فى التدريبـات النمطيـة الشـكلية على الأسئلة بوصفها مثيرات ، وعلى ما ينبغى ذكـره بوصفـه اسـتجابات وفـق فلسفة المدرسة السلوكية الشرطية والارتباطيـة ، وفلسـفة الاقـتران التـى تـدور كلها على (المثير والإستجابة) ، وهـذا مـا يحـدث فـى الـدروس الخصوصيـة ، وفـى حـل نمـاذج الامتحانـات أكثر مـن مـرة ، وفـى نمـاذج الـوزارة ، وفـى التوقعات المرئية ، وحتى فى البرامج التعليمية المذاعة فى التلفـاز تكـرار فـى تكرار اعتمادا على أن التكرار دوما يعلم (الشطار) !

إن من بدهيات انتقال أثر التدريب أن تمر المهارة من خلال تشـابه مـا بين موقف التعلم ، وموقف التطبيق . مجرد تشـابه ، لاتطـابق ، وهـذا الأخـير هو الحادث ، القرائى المدروس طوال العام ، هو نفسه الذى تجـىء لـه اسـئلة فـى آخـر العـام ، ومـا هـذا سـوى الحفـظ بعمليـات الإيـداع ، والاسـترجاع ، والتعرف ، والتذكر . ما هذا بالتطبيق .

التطبيق الذى يعرفه التربويون ، ويقيمون عليه مقاييس أطروحاتهم فى الماجستير والدكتوراه ؛ هو المواقف الجديدة - غير التى أجرى فيها التعلم - بأقل قدر ممكن من الشبه ؛ والسؤال عن مدى قدرة المتعلم على تعميم القواعد والمبادىء التى اكتسبها فى التعلم السابق ، وتصلح ، بل يجب إجراؤها فى المواقف الجديدة . هنا يكون التفوق ، ويكون الأمل فى أجيال ستلمح العلاقات فى المواقف الجديدة ، لا على سبيل التذكر ، وإنما على سبيل الاستكشاف حتى تصل إلى الاكتشاف .

إن كلنا يشكو من سوء مستويات المتعلمين ؛ لكننا لم نعرف ، ولم نحدد الذى نريده من هؤلاء المتعلمين ؛ ليكونوا عند المستوى الذى نرضى عنه ، ونطمئن عليهم فيه.

ولكى نزيد الأمر وضوحا فقد تزايد القول عن قانون الثانوية العامة ، وعن نتائج نظام التحسين ؛ أى أننا نتكلم عن النظام التعليمى من طرفيه ؛ أى من "مدخلاته" ، ومن "مخرجاته" ، أو من نتائجه . ونسينا أو تناسينا بوعى وهذا خطير ، أو بغير وعى ، وهذا هو الأفدح والأخطر ؛ نسينا أن نتكلم عن "عمليات" هذا النظام .

العمليات التى نقصدها هى "التدريس" ، وهو صلب القضية كلها . والمعلوم الشائع فى علوم المناهج أن الكتاب الجيد فى يد معلم فاشل يذهب أثره ، وتنقضى معالمه. فى حين أن الكتاب السيىء فى يد معلم ماهر كفى يؤتى أكله عاما بعد عاما بإذن ربه . فالقضية - وفق تلك البدهية - ليست فى تطوير الكتب ، ولا فى تحسينها ، ولا فى تجميلها ، وإنما القضية فى إعداد المعلم وهنا تكون مسؤولية العمل الجامعى فى المعاهد المعنية بإعداد معلمى كل المواد الدراسية . والحقيقة أن النتيجة أصبحت سببا . أى أن المعلمين الذين يراد منهم أن يكونوا أساس التطوير إلى الأحسن والأرقى ؛ أصبحوا هم السبب فى التردى .

ولسنا بمتجنين فيما ذهبنا إليه . وما كنا لنقول هذا القول إلا ونحن مستنندون على ركام من شكاوى الرأى العام ، وشكاوى الموجهين ، وأرصدة من النتائج مودعة فى بطون أطروحات للماجستير والدكتوراه فى كل كليات التربية ، فى كل المواد الدراسية . ومن العجيب أن يتضافر اتجاه الرأى العام فى المجتمع ، مع الرأى العلمى فى الجامعة ، على غير شبهة تواطؤ بين هذا ، وذاك .

إن التباهى بزيادة المبانى التعليمية ليس بدافع إلى حل معضلة التكدس الطلابى فى المدارس . هذا التكدس لايتيح ، ولن يتيح ـ مطلقا ـ لأعنى المعلمين جدارة ، وكفاية أن يفهم غاية كثيفة من التلاميذ فى إطار ضيق وفى وقت قصير ، على أعين موجهين يريدون تنفيذ الخطة ؛ خطة المقرر والزحف الحثيث المطرد عليها حصة بعد حصة ، واسبوعا فى إثر أسبوع ، وشهرا فى شهر حتى ينصرم العام من وجهات نظر إدارية روتينية شكلية. إننا يجب أن نعترف فى شجاعة منقطعة النظير ، أن المدارس لم تعد تمارس التدريس . والتدريس الحق إنما تدار شؤونه فى الدروس الخصوصية التى لاتكدس فيها فاقصى مجموعة منها قد لاتصل إلى عشرين تلميذا ، وهذه نعمة بالقياس إلى ما هو موجود فى الصفوف المدرسية .

لكن تعدد المجموعات هو الآفة ؛ إذ يحول العمل إلى سباق جرى "كالماراثون" فى استيعاب أكبر قدر ممكن " عدد ممكن " من المجموعات ، وبذلك يكون التركيز على الحفظ . وهكذا دواليك حتى مطلع الفجر ! فكيف يكون الصفاء الذهنى لدى معلم جعل الليل معاشا ؟ إن النهار ، نهار المعلمين انقلب إلى "لباس" بعد رحلة رهق وكدح طوال الليل ؛ فضلا عن روتينيات الحضور ، والغياب ، و "هس" و "بس" ، وكل ذلك مخصوم من زمن الحصة وكلنا يعرف ما هو هذا الزمن ؟

وكل ما يحدث فى المدارس من مجموعات التقوية ، إنما هو ذر للرماد فى عيون الناس . مجموعات على المعلم أن يكونها بنفسه يأخذ منها ما يوازى

نسبة قدرها 80 ٪ والباقى يوزع على إدارة المدرسة ولايقل عدد الطلاب فى المجموعة عن 15 طالبا بمبلغ قدره لايتجاوز 10 عشرة جنيهات وقد يكون خمسة . أى أن المعلم ينال 70 - 90 جنيها فى الشهر عن مجموعة واحدة قد يكون قبل اليوم المدرسى ، أو بعده حسب شواغر الوقت لدى هذا المعلم . وما كل الطلاب بملتحق فى هذه المجموعات ، والمهم أن يقوم المعلم . وما كل الطلاب بملتحق فى هذه المجموعات ، والمهم أن يقدم المعلم ولو مجموعة واحدة للمدرسة ، وبقية الطلاب من ذوى المقدرة هم الذين يتعاطون الدروس الخصوصية !

كيف إذن من خلال تلك المنظومة العتيقة المعقدة تمارس عمليات الذهن المستهدفة لرفع كفايات التلاميذ ، وهى : التمييز ، والتحليل ، والتركيب ، والملاحظة ، والتصنيف والتجريد ، والاستدلال . إنها عمليات فى حاجة إلى ثوابت مهمة بالغة الخطورة :

أ - معلم أعد وفقا لها وعلى أساسها .

ب - كتب مصوغة على نحو يسمح بممارستها والوصول إليها .

ج - منهج يركز عليها ويستهدفها ويوفر لها النشاط المصاحب وغير المصاحب .

د - نظام من الحصص رحب متسع فسيح يعطى المعلم راحته ، والوقت حقه ، والطلاب الفرص للممارسة ، والفشل ، وإعادة النظر والتجريب .

هـ - اختبارات لا نجعل همها الحفظ ، وإنما تركز على تلك العمليات التى هى إن تمكن الطلاب منها ، قادرة على إعادة صياغة المعرفة واسترجاع المعلومات ، وفق المنهج والعمليات التى روكمت بها المعرفة ذاتها .

ولسنا فى حاجة إلى تذكير القائمين على العملية التعليمية بأن الكيمياء والفيزياء والأحياء تدرس جميعها نظريا ، لأن المعامل مهملة رديئة الإعداد فقيرة الإمكانات. وكذلك فلا يدرس "الاستماع" ، ولا " التحدث" ولا "مهارات الكتابة" ، ولاتوجد معامل اللغات فى المدارس . ولا معامل الجغرافيا لصنع

المواد الجغرافية وأهمها الخارطات بأنواعها المختلفة . فضـلا عن أن مسـاجد المدرسة لا دور لها فى الدعم الخلقى القيمى للطلاب ، وإلا ما وصلنا إلى هذى التردى فى كل جوانبه.

أين الإعلام التربوى المتخصص من كل تلك القضايـا ؟ ولمـاذا تفـرد الصحافة للحوادث جريدة ، وللناس مجلة ، وللرياضة جريدة ، ولنصـف الدنيـا جريدة ، وللاقتصاد مجلة ، ولكل صنف استهلاكى إعلام ، فى حين أنه لاتوجد صحيفة لكل هم تربوى تعليمى فى بلد جعل التعليم مشروعه القومى ؟ !

إن لكل حزب صحيفة ، ولكل شعبة منشـقة عـن كـل حـزب صحيفـة ، كما أن لكل فــن صحيفـة . والتعليم هـو الحـزب الوحيـد الـذى ينفـق عليـه كـل المصريين على اختلاف هوياتهم ، وأيديولوجياتهم . فلماذا لايكون له صحف : للمرحلة الابتدائية ، وصحف للمرحلة الإعدادية ، وللثانويـة ، وآلاف الصحـف على المستوى الجامعى العام والمتخصص ؟ أليس ذلك تقصيرا منا فـى حقـوق أنفسنا التربوية والتعليمية ؟

لو استحدثنا مثل هذا الإعلام التربوى التعليمى لأفسحنا السبل كلها أمام الرأى العام المتخصص تعليميا أن يسد كل الأبواب على القرارات الفوقية التـى تتخذ من التعليم مسرحا لتنفيذ أوهام ، ومن الطلاب فترات تجارب .

الفصل الخامس عشر

الثانوية العامة : مقترح جديد !

الفصـــــل الخامـــس عشـــر

الثانوية العامة : مقتـــرح جديـــــد !

كنا فيما مضى قديما نفتن بالثانوية العامة مرة فى كل عـام . وأصبحنـا ، بل صرنا نفتن بالثانوية الحديثة أربع مرات فى العام الواحد .

وبين أيدينا مجموعة من البدهيات الحقيقيـة ، أو الحقـائق البدهيـة فـى المجتمـع المصرى ، نحب أن نضعها أولا نصب أعيننا قبل التحرك فى الكلام عن نظـام الثانوية العامة من ألفه إلى يائه .

أولا : إن هناك بطالـة عاليـة النسبة بيـن الشـباب المتخـرج فـى الجامعـة وفـى التعليم الفنى بأنواعه المختلفة .

ثانيا : إن هناك تذبذبا فى المستويات الاقتصادية وخصوصـا الرواتـب التـى لـم تعد تجارى الأسعار العالمية عندنا .

ثالثا : إن هناك كثافة سكانية على مستوى المساحة المزروعة من شريط النيـل ، وعلى مستوى "الشقة" الواحدة من شقق مصر .

رابعا : إن مشروع الخدمة العامة لم يفلـح فـى تـأهيل المتخرجيـن ، ولا الإفـادة منهم فى أخطر قضايا المجتمع المصرى ، وهى الأمية .

خامسا: إن فـترات التجنيـد الإجبـارى لـم تفلـح فـى الإقـلال مـن الزحـف علـى الوظـائف، بـل أصبـح الالتحـاق بنظـام (الضبـاط الاحتيـاط) اتجاهـا عامـا لـدى الجامعيين لكسر حلقة التبطل والعوز المادى .

سادسا : لقد ارتفـع سـن الـزواج إلـى مـا يقـترب مـن الثلاثيـن عامـا للشـباب ، وحوالى الخمسة والعشرين عاما للفتاة ؛ شئنا أو أبينا .

سابعا: إن إلغاء السنة السادسة الإبتدائية يوهم - نظريا - أننا نضيف إلـى أعـوام التبطـل عامـا ، فـى حيـن أن نظـام التحسـين يضيـف إلـى التبطـل أرصـدة مـن الطلاب الحاصلين على مجاميع عاليـة ، وليـس لهـم مكـان فـى كليـات القمـة ،

وإنما لم تعد تستوعبهم كليات التربية ، ومكانهم فى الحقوق والأداب والتجارة ومعاهد الخدمة الاجتماعية .

ثامنا : إن سوق العمل ليس مبرمجا على التساوق مع المتخرجين ؛ فهو لايستوعبهم ، ومن ثم تكون البطالة التى هى فيما نراه نتيجة لازمة عن عدم ضبط حركة التعليم مع حاجات سوق العمل .

تاسعا: إن هناك نزعة استهلاكية بالغة الظهور والخطر معا على نحو لايتناسب ومستويات الأجور ، ولا مع الكثافة السكانية ، ولا مع قدرتنا على الاكتفاء الذاتى، فضلا عن زيادة استيرادنا عن صادراتنا !

عاشرا : إن هناك اتجاها ، ولو ضئيلا ، ناحية العنف فى مجتمعنا وكثيرا ما يوجه اللوم فى ظهور مثل هذا الاتجاه إلى المدرسة ، والجامعة ، والأسرة ، والمجتمع .

حادى عشر: إن هناك تسطحا وفجاجة وتبذلا فى المستويات الثقافية العامة للمتخرجين ، فى معظمهم ، فى الجامعة .

تلك الحقائق التى نود أن نضعها نصب أعيننا ونحن فى معرض الكلام عن ألف الثانوية العامة ويائها . وإن لنا لرحلة معها ، كما أن لنا مقترحات بشأن محاولات الخروج من تلك المآزق .

تعالوا نسلم بأننا نريد إطالة فترة التعليم لأهداف سكانية . أو قل إننا نريد التغلب على المشكلة السكانية من منظور تعليمى وتربوى فلماذا لا نأخذ بالمقترحات التالية:

1 - إعادة السنة السادسة الابتدائية إلى ما كانت عليه . وبها تخرج ما لايقل عن أربعين مليونا من المصريين .

2 - الإبقاء على المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات كما هى .

3 ـ إطالة التعليم الثانوى إلى أربع سنوات أو خمس سنوات بمثل ما كان معمولا به عام 1938 ، وما قبلها ؛ على أن يبدأ التخصص فى السنة الرابعة ، ويطرد إلى السنة الخامسة . أو يبدأ من السنة الثالثة ويدوم الرابعة والخامسة .

4 ـ إطالة التعليم الجامعى فى كل سنواته سنة إضافية على أن تكون سنة عملية للتدريب الميدانى فى كل تخصص ، فى داخل المؤسسات التخصصية الإقليمية ، عملا بفكرة المشروع المأخوذ بها فى كليات الهندسة .

5 ـ إطالة سنوات الإلزام التعليمى إلى نهاية المرحلة الثانوية ، وقصر التعليم الجامعى على أصحاب المجاميع فوق الـ 60 ٪فى المرحلة الثانوية العامة ، لابدءا من 50٪ . ومن هم دون 60٪ يوجهون إلى التعليم الفنى ، أو الانتسابات الموجهة وما على شاكلتها .

تعالوا نحسب الزمن الذى أضفناه فيما اقترحناه . إنه يصل بالطفل ذى السنوات الست إلى مايقرب من السادسة والعشرين من عمره . ولا نعتقد أن هناك من فتيان مصر من يتزوج فى مثل هذا العمر ، وقد نرى أنه يبدأ الاستعداد للزواج فى بداية هذا العمر استعدادا فعليا .

وفى العام الأخير من التعليم الجامعى يتقاضى الطالب من المؤسسة التى يلتحق للتدريب فيها نصف راتبه المفترض أن يناله ، وفق قانون العاملين ، بحسب مؤهله، عند تعيينه ـ ويتقاضى كذلك نصف الراتب فى السنة التى يلحق فيها لأداء التجنيد الإجبارى .

وفى نهاية العام الجامعى الذى يقضيه الطالب /الطالبة فى المؤسسة المقترحة يكون تعاقده معها حسب احتياجاتها ووفقا لمستوى كفايته فضلا عن صلاحية المشروع الذى سيقدم به ـ من واقع التدريب ـ للكلية ؛ لتطوير العمل فى تلك المؤسسة ، وبهذا يربط التعليم بسوق العمل ربطا ميدانيا يسنده تصور خططى عام من قبل وزارة التخطيط ، ووزارة التعليم الجامعى ومؤسسات العمل ، ووزارة القوى العامله .

ويتبقى لدينا قبل أن نتناول الحديث الفنـى عن التعليم الثـانوى ـ وهـى مشكلات الإسكان ، والتمويل . أما الإسكان فأمر تتولاه المؤسسات نفسها بدعـم من الدولة وقروض من البنوك ، فتبنـى وحدات سـكنية لمـن يعينـون فـى تلـك المؤسسات وفق خطة سنوية ، وتقسط أثمانها على مدى خدمـة الفـرد الوظيفيـة كلها . فلو عين فرد ما فى السابعة والعشرين فيفترض أنـه سـيظل فـى الخدمـة حتى سن الستين ، وهنـا يكـون إجمـالى سـنوات التقسـيط ثلاثـا وثلاثيـن سـنة ، ويمكن أن تتولى المؤسسات التأثيث كذلك وتضاف التكلفة ، وتوزع أقساطها .

وأما مسألة التمويل : لـلرواتب ، واللإسـكان ، وللتـأثيث ، وللتدريـب ، فقد قلنـا بتعـاون بيـن الدولـة والبنـوك ، وكذلـك يمكـن حصـر أعـداد أصحـاب رؤوس الأموال فى إطـار المحافظـة التى تقـع فيهـا المؤسسـات ، وبجـزء مـن التبرع ، وبعض استثمارات أموالهم فى هذه المشروعات يمكن النهوض بمسألة التمويل .

ونأتى الآن إلى تناول النظام الثانوى العام تناولا فنيا . وقد اقترحنـا لـه أربع سنوات. وفى السنتين الأوليين ترفع القدرات العقليـة مـن خـلال مجموعـة عامة من المواد العامة بدون تشعيب ؛ بمعنى أن يكون فى متناول الطالب مواد علمية مع مواد أدبية بدون تمييز على أن تكون السنة الثانية أكـثر رصانـة مـن السنة الأولى . كما توضح فيها الأسس العقلية والمعرفية الممهدة للتشعيب الذى يكون فى العامين الثالث والرابع .

وهنا لاداعى لتمييز بين العلوم والرياضيات . فكلاهما سيكون موجـودا فـى العـام الثـالث والرابـع . ونقـترح هنـا أن يعـاد النظـر فـى الأسـس العلميــة والرياضية والأدبية اللازمة للكليات الجامعية ، مع تحديد الحدود الدنيا اللازمـة للدراسة الجامعية بنوعيها: العلمى والأدبى . ونفترض أن طـالب العلمـى يجـب أن يـدرس : اللغـة العربيـة ، والانجليزيـة ، والفيزيـاء ، والكيميـاء ، والتـاريخ الطبيعـى ، واللغـة الثانيـة ، والرياضيـات ، والتربيـة الإسـلامية ، ومقـرر فــى

التربية الوطنية . وهذه تسع مواد ، وقد تكون ثماني مواد إذا حذفنا اللغة الثانية الأجنبية . وتقسم هذه المواد على السنتين : الثالثة والرابعة . وقد يجمع في الصف الثالث العلمي بين : اللغة والتربية الإسلامية والإنجليزية والتربية القومية ، وتعطى الدرجات نفسها لكل المواد بواقع خمسين درجة لكل مادة . فيكون درجات هذه المجموعة مائتي درجة. ويجتاز الطالب الامتحان في هذه المواد . ويسمح له بامتحان صيفي في مادتين الكيمياء والفيزياء ، والبيولوجيا والرياضيات ومجموعها مائتا درجة . وله امتحان في الصيف في مادتين دون 50 ٪ في المائة . وكذلك امتحان نوعي خاص بالكليات العلمية من دون تحديد كلية بعينها ، واجتيازه هذا الامتحان ، فضلا عن 85٪ من الامتحانين في العامين : الثالث والرابع يرشحانه لمكتب تنسيق الكليات العلمية .

والحال نفسه في القسم الأدبي في السنتين الثالثة والرابعة الثانويتين : ففي الثالثة يدرس الطالب : اللغة العربية ، والتربية الإسلامية ، والإنجليزية والتاريخ . ويمتحن فيها وله امتحان في مادتين دون الستين في المائة . وفي السنة الرابعة يدرس الجغرافيا ، والفلسفة والمنطق ، وعلم النفس ، ومقررا في التربية القومية ، ولكل سنة مائتا درجة ، وله في الصف الرابع امتحان في مادتين دون 50 ٪ في المائة ؛ فضلا عن امتحان تأهيل للكليات الأدبية كلها من دون تخصيص كلية بعينها . ومجرد اجتياز هذا الامتحان مضافا إليه 85 ٪ من السنتين : 3 , 4 يدخلانه تنسيق الكليات الأدبية . ولو حدث رسوب في الامتحان المؤهل فعلى الطالب أن يعيد هذا الامتحان حتى يصل إلى المعدل المطلوب الذي يمكن تحديده إما في مجرد الاجتياز ، أو في صورة نسبة مئوية بمثل مقررات اللغة (تويفل) . وما إن يجتاز الامتحان يكون مؤهلا للجامعة إما في منتصف العام ، أو في في بداية العام الجديد ، وبهذا نقضي على التحسين المطلق ، ونقضي على مايسمى بالمستوى الرفيع الذي يعد في نظرنا هو وتكرارات التحسين السبب في ذلك التضخم الرقمي في مجاميع الطلاب ،

وبديل المستوى الرفيع هو امتحان التأهيل لكل الكليات العلمية ، ولكل الكليات الأدبية ، .

ولا مانع من أن تعد كتب راقية المحتوى ، عالية المستوى ، وتتاح للطلاب برسوم زهيدة فى صور سمعية وشفهية وتحريرية يتعامل معها الطلاب ثم يدخلون امتحاناتها ، ويظلون عليها عاكفين حتى يجتازوها .

وبذلك يكون كل المواد إجباريا إلا المادتين اللتين سيختارهما الطالب لتحسين مجموعة فيهما شريطة أن يكون دون 50٪ . ولعلنا نلاحظ بأننا وفق المقترحات السابقة تجعل القبول فى الجامعات على مرتين مرة فى شهر سبتمبر ، ومرة فى شهر فبراير وبهذا يكون التعليم الجامعى دائما . وعليه يجب إعادة النظر فى توفير أعضاء هيئة التدريس فى كل الجامعات الإقليمية لتقابل هذا الدوام فى التعليم الجامعى .

وواضح أننا فى مقترحاتنا نقترب من نظام الساعات المعتمدة الذى يجب أن يطبق ، وأن يعلن عن أعداد المواد ، وأعداد الساعات ، والحد الأدنى للمواد المراد دراستها فى العام الواحد ، والمستوى المراد تحقيقه فى كل مادة .

وثم أمور أدارية واجتماعية يجب أن تصاحب ذلك المقترح . وأهمها المبانى التعليمية . ولكل وزارة فى مصر رقعة أرض تمتلكها ، أو تتنازعها مع وزارة أخرى . وهنا يجب حصر الأرض الشاغرة فى كل محافظة ، وبناء مجتمعات تعليمية رحبة رحابة بالغة تجمع مراحل التعليم : الابتدائى والإعدادى والثانوىفى مبان تأخذ الصورة الخطية ، أو الدوائر المتداخلة ، على أن يخصص مجمع تعليمى للبنات ، وحدهن وللبنين وحدهم بدءا من المرحلة الإعدادية وكذلك يمكن حصر حيازات الأراضى الزراعية والمؤسسات الصناعية فى حدود كل محافظة، وفرض نسبة تبرع على ملاك الأراضى ونسبة من أرباح المؤسسات ، فضلا عن تبرعات القادرين من أصحاب رؤوس الأموال لتمويل المبانى فى مثل تلك المجمعات التعليمية فى

كل محافظة . وفى وسع الدولة أن تساند المحافظات الفقيرة، أو التى يختل فيها توازن التمويل مع بقية جاراتها من المحافظات .

ويتولى كل مجمع تعليمى تمويل الجامعة الإقليمية بالطلاب من أبناء المحافظة مع عدم التحاق طلاب المحافظة ، وفى كليات محافظة أخـرى إلا إذا زاد عدد الطلاب فى هذه المحافظة عن حاجة جامعتها ، وحاجة مؤسساتها التى يتعين فيها المتخرجون ، فالزيادة هنا يمكن توزيعها على المحافظات القريبة ، أو الأقرب التى تقل فيها أعداد الطلاب المؤهلين عن حاجة الجامعة الإقليمية والمؤسسات فى المحافظة .



الفصـــــل الســـــادس عشـر

كلمـــات لأولـــى الألبـــاب



الفصل السادس عشر

كلمـــات لأولـــى الألبـــاب

- الناس مع النعيم صنفان : صنف يتركه النعيم ، وصنف هو الذى يترك النعيم .

– قال الرسول (ص) :" لاتتمنوا الدول فتحرموها " .

- كلما رأيت طائرا يحلق بجناحية إلى غاية السموت ، فاعلم أنه لاشك سيهبط إلى القاع بالجناحين نفسهما : توقع زوالا إذا قيل تم !

- " أطلبوا المسائل بعزة نفس ، فإن قضاءها بيد الرحمن " .

- قيمة المرء ما يحسنه ، لا ما يقتنيه .

- قال لى : " أنا أستاذ فى الجامعة " . قلت له : ما مؤلفاتك ؟ قال : أكتفى بالمحاضرات ، والأعمال الإدارية ، وأبحاث ترقيتى . قلت : كيف تكون إذا استاذا . الأستاذ موقف مثبت فى كتاب !

- علق أحد الأساتذة على بحث حكم فيه "قـائلا " : أوصى بمنعه وعدم تداوله فى أى مؤتمر " . تعجبت من أن تكون الكلمات طلقات رصاص ، أو عدوى بالهيروين . هل الرفض هنا للشخص ، أو هل هو رفض للفكر؟

- "ياعزيزى : كلنا لصوص" !

- من الناس أفراد كالأوتاد ، تهتز إذا لم تربط بهم ، ومنهم ما هو مثل "مناديل الورق" ، تلقيه ، ولا تبكى عليه ! فمثله كثير.

- يقال : إن أبا حنيفة ظل يتعلم أربعين عاما قبل أن يجلس للفتيا ! وفى الجامعة يندبون حظوظهم على ثلاث سنوات أو أربع لم يحصلوا خلالها على الدكتوراه .

– انظروا ملياً فى المرايا، وأنتم تحلقون لحاكم. وأنصتوا لما تقولة لكم المرايا؛ تعرفوا من أنتم .

– حتماً سينبلجُ الصباحُ على ظلامٍ سادرٍ، متمكنٍ من سُبْرَةِ الكونِ السبيغة، ماردٍ.

لايدرك السر الرفيع وراءَ ضرباتِ المخاضِ،ولا التعاقبّ فى الأمورِ،ولـم يكن لها أبداً شباتٌ دائمٌ.

لو دام ليلٌ ما انفضمْ يوماً لصوص حاولوا سلبّ الأمانِ من الحياةِ، ولو زها دومانهارما أرتوى،

من سلسل الأحلامِ طفلٌ نائمٌ،أو متعبٌ من وقع ضرباتِ الأسى فى حرقة الشمس التى لاتأبهُ لمسيرنا.

كل الأمور الى زوال ؛ إنما يتبقى الذى خلق الأمور مليكًيا، والية سوف يُعود كل الكائنات مجردا.

الإمن العمل الذى فى الصحف يبقى شاهداً !

رقم الايداع ٩٨/١٧٠٢٧
الترقيم الدولى 977-5125-16-2

